Diseño interior y cubierta: RAG

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el art. 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan sin la preceptiva autorización o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte.

© Miguel Ángel Santos

© Ediciones Akal, S. A., 1990, 1993, 1998, 2005, 2008

Sector Foresta, 1
28760 Tres Cantos
Madrid - España

Tel.: 918 061 996
Fax: 918 044 028

www.akal.com

ISBN: 978-84-7600-651-1
Depósito legal: M-30.352-2008

Impreso en Fer Fotocomposición
(Madrid)

A 1259967

371.2
S154h
3ª

MIGUEL ÁNGEL SANTOS

HACER VISIBLE LO COTIDIANO

Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares

akal

1

EN LOS UMBRALES

La actividad de los Centros escolares no se suele someter a una evaluación sistemática y rigurosa. Las escuelas, sencillamente, funcionan. Cada año, cada día, se repiten las mismas rutinas sin saber muy bien por qué y para qué. La evaluación se realiza en ellas (no sobre ellas) para comprobar si los alumnos han *aprendido* lo que se les ha pretendido enseñar.

El Centro es una *caja negra* en la que entran los alumnos con un caudal de saber (muchas veces no se sabe muy bien cuál es), y de la que salen con otro bagaje. No se conoce lo que pasa dentro de ella: cómo se produce el aprendizaje y qué tipo de procesos se dan en la actividad interna.

Esta *caja negra* no se encuentra suspendida en el vacío sino que se sitúa en un contexto socio/económico/político amplio (en una sociedad) y en un contexto próximo (en una zona o barrio) en los que juega un papel. Dentro de ella se desarrollan unos mecanismos para producir fuerza de trabajo y unos procesos de aprendizaje de las relaciones sociales de producción.

«En enseñanza, hay aspectos que van directamente enfocados a la formación de la fuerza de trabajo, a aumentar su productividad (términos de valor) y otros que, simplemente, satisfacen una demanda social de acceso a la cultura, en el sentido cotidiano que damos a este término» (Fernández Enguita, 1985).

El Centro escolar cumple una misión social con independencia de lo que cada individuo consiga en él. En realidad, no es fácil dilucidar si la organización está al servicio de los individuos o si son éstos los que, a través de ella, facilitan que perpetúe un determinado orden social.

Reducir la evaluación de un Centro a la preocupación por los resultados académicos de los alumnos, encierra una simplificación considerable. Si los alumnos *brillantes*, si los estudiantes *sobresalientes* han aprendido también en la escuela a ser opresores, a ser insolidarios, debería preocuparse por haberles dado tantas armas...

Los Centros escolares desempeñan una tarea en la sociedad y no puede reducirse su evaluación al simple cómputo de aprobados y suspensos.

«El aprendizaje de la constitución —antes leyes fundamentales—, la religión o la historia, es decir, de *esa* constitución, *esa* religión, y *esa* historia, es mucho más una necesidad de la sociedad de cara al mantenimiento del orden —de *ese* orden— que una necesidad de los individuos, pero la sociedad se las arregla para convertirla en tal» (Fernández Enguita, 1985).

El *curriculum oculto* que se desarrolla en el Centro, la «política de etiquetado» (Apple, 1986), el aprendizaje de normas y patrones de conducta, nos hacen considerar la evaluación institucional de una escuela como un proceso ambicioso que trata de responder a esta pregunta: *¿Qué está sucediendo aquí?*

Cada Centro trata de dar explicaciones, casi siempre gratuitas, a lo que sucede dentro de sus muros. Y establece conexiones de causalidad interesadas. Así, los padres pueden atribuir el fracaso de sus hijos al mal funcionamiento del Centro; el director puede valorar positivamente el trabajo porque muchos alumnos aprueban la selectividad; los profesores pueden achacar el fracaso de los alumnos a la poca aplicación y a la falta de capacidad de los estudiantes o de los profesores precedentes.

Los procesos atributivos, nacidos frecuentemente de la parcialidad y el interés, no permiten reconstruir la realidad, comprenderla adecuadamente, ni, por supuesto, impulsar un cambio efectivo. Cada estamento, cada persona, atribuye las causas del éxito o del fracaso a aquello que no cuestiona su compromiso con la institución o su concepción de la misma.

En la *evaluación informal* de Centro se utilizan criterios excesivamente simplificados. ¿Cuántos alumnos aprueban?, viene a ser la pregunta central. El porcentaje de aprobados se da como resultado objetivo y se explica de forma también simplista, aunque interesada. No se plantea en el análisis en qué condiciones se ha aprendido, qué tipo de alumnos han estudiado en el Centro, qué evaluación se ha realizado, qué alumnos han abandonado previamente, qué tipo de familias tienen sus hijos en el Centro.

Cuando se realiza una *evaluación formal externa,* se suelen aplicar pautas e instrumentos que difícilmente pueden reflejar con

rigor toda la complejidad de los procesos que se desarrollan en el Centro (y que, a su vez, tienen complicadas conexiones de input, output y troughput con el exterior).

Ese tipo de evaluación, realizada a través de cuestionarios aplicados a varios profesores o directivos del Centro, no puede recoger su verdadera realidad ya que:

— Es imposible encerrar la extraordinaria complejidad de la vida de un Centro escolar en las encorsetadas respuestas de un cuestionario.

— La discordancia entre el pensamiento real y el oficial de quienes rellenan esos instrumentos es notoria. Una cosa es lo que se piensa y otra lo que se dice que se piensa.

— La discordancia entre pensamiento y acción es también preocupante. Lo que se hace es diferente a lo que se piensa sobre aquello que se hace: Un director puede pensar que sus comportamientos son democráticos. Otra cosa muy distinta son las actitudes y los actos a través de los cuales se relaciona con el profesorado y los alumnos.

— Puede existir discordancia entre lo que se dice a unos y lo que se diría a otros. No es lo mismo contestar un cuestionario sobre el Centro para la Inspección que para una entidad que va a conceder una subvención.

— Existe, casi necesariamente, una discrepancia entre lo que dicen unos y lo que dicen otros. Hacer una evaluación del Centro a través de la aplicación de un escaso número de instrumentos valorativos a pocas y determinadas personas de la Institución entraña un riesgo de arbitrariedad y parcialidad ilimitada.

— Existe también discordancia entre lo que se dice en unos medios y en otros. No se valora igual el Centro a través de una entrevista que por medio de un cuestionario. De ahí la debilidad metodológica que supone hacer una evaluación institucional únicamente a través de la contestación a las preguntas de un cuestionario, si éste es superficial y, sobre todo, si no tiene carácter anónimo.

— Existe discrepancia entre lo que se dice en un momento y en otro. Por eso no es fiable una evaluación que se realiza en un corte transversal muy corto de tiempo, necesariamente fugaz. En un momento determinado puede existir en el Centro un conflicto que está condicionando toda la apreciación que se hace sobre él.

La *evaluación interna* (autoevaluación institucional) suele hacerse en España a instancias de la Administración, que ordena que se presente anualmente una MEMORIA DE CENTRO.

— En realidad no se trata de una autoevaluación propiamente dicha, ya que es una imposición burocrática. De ahí que la Memoria

se haya convertido en un trámite sin repercusión alguna sobre la toma de decisiones. Se hace la Memoria académica de un curso y, al siguiente, se comienza a funcionar como si no se hubiese realizado.

— Solamente intervienen en la realización de la Memoria los profesores, de modo que nada se sabe a través de ella sobre el pensamiento de los alumnos y de los padres sobre el Centro. Cuestión decisiva, ya que en una evaluación democrática tienen que intervenir los protagonistas de la actividad.

— Sólo partioipan personas que están dentro de la Institución. Existe el riesgo de que la subjetividad condicione el rigor del análisis.

— La Memoria es, frecuentemente, un simple catálogo de actividades. Se dice todo lo que se ha hecho, pero no se analiza cómo se ha realizado, por qué se ha hecho y qué resultados ha tenido.

— Cada profesor realiza su Memoria del curso de forma autónoma e independiente. No suele afrontarse la tarea desde una perspectiva conjunta, interdisciplinar, multifacética y sistémica.

— La Memoria se realiza en tiempos "libres" del profesor, hurtados a otros menesteres o a su tiempo de ocio. No se reserva un tiempo al desarrollo de la evaluación institucional. Parece lógico destinar a la acción muchas horas. La evaluación, al no ser considerada un elemento decisivo de mejora institucional, es realizada de forma anecdótica, circunstancial y precipitada.

— La Memoria se realiza al finalizar el curso, de manera que se convierte en un modelo de evaluación sumativa, no realizado durante la acción y que, por consiguiente, está más pendiente de resultados que de procesos.

Los profesores tienen conciencia de que la Memoria es un simple trámite burocrático. No *puede* ser leída ni analizada por las instancias superiores que la solicitan y la imponen. En definitiva, se trata de una exigencia de la Administración que desvela dos grandes problemas: la desconfianza de que el profesorado realice por propia iniciativa una tarea fundamental y la falsa vía del ordenancismo como forma de mejorar la actividad profesional. Si la evaluación institucional es importante, habrá que conseguir que la formación y el perfeccionamiento del profesorado sean tales que esa actividad surja de forma espontánea y sea realizada con tiempo y preparación suficientes. Habrá que hacer posible que las plantillas se configuren por criterios pedagógicos y no exclusivamente por intereses personales o derechos adquiridos.

Helen Simons, en su obra sobre la evaluación de escuelas en una democracia (1987), recoge las conclusiones de una convención celebrada en Cambridge, en diciembre de 1972. La primera parte de los

acuerdos hace alusión a las deficiencias de la evaluación educativa institucional:

«Los esfuerzos anteriores para evaluar las prácticas educativas, en general, no han servido adecuadamente a los que buscaban evidencias de los efectos de tales prácticas por: a) La infravaloración de los procesos educativos. b) La sobrevaloración de los cambios psicométricamente mensurables en la conducta del estudiante (que representan en alguna medida los resultados de la práctica, pero que conducen a una errónea simplificación de los complejos cambios que ocurren en los estudiantes). c) La existencia de un clima de investigación educativa que persigue la precisión de la medida y generalización teórica, pero que pasa por alto los desacuerdos entre los problemas escolares y los esfuerzos investigadores y propicia una comunicación poco efectiva entre investigadores y aquellos que se encuentran fuera de la comunidad investigadora.»

En esas mismas conclusiones se hace referencia a los criterios que deben presidir los procesos de evaluación en los Centros escolares y, en general, en la práctica educativa:

«Los esfuerzos futuros para evaluar las prácticas educativas deben valorarse de la siguiente manera: a) Responder a las necesidades y perspectivas de diferentes audiencias. b) Iluminar el proceso organizativo de enseñanza y aprendizaje. c) Facilitar decisiones públicas y profesionales relevantes. d) Utilizar un lenguaje accesible a la audiencia.

Especialmente recomendaron que: a) Se deben utilizar datos de observación, cuidadosamente validados (algunas veces en sustitución de datos obtenidos a partir de cuestionarios y tests). b) La evaluación se diseñe con suficiente flexibilidad como para permitir respuestas a situaciones no esperadas (enfoque progresivo más que un diseño prefijado). c) Se tenga muy en cuenta la importancia de la posición del evaluador.»

No es fácil abordar el tema de la evaluación de Centros ya que existen muchos flancos problemáticos.

El primero de ellos es el de la complejidad del análisis de los "productos" en el ámbito de la educación. ¿Qué es lo que pretende conseguir el Centro escolar? Scriven (1967) plantea la diferencia entre evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa es una parte del mismo programa, lo desarrolla y perfecciona. La evaluación sumativa calcula el valor del objetivo una vez que se ha desarrollado el programa. Si los objetivos están mal planteados, si las metas son estúpidas o negativas, mientras más perfectamente se consigan, "peores" resultados tendremos. Stake (1981) comenta la diferencia entre evaluación sumativa y formativa con la siguiente metáfora: Cuando el cocinero prueba la sopa, es evaluación formativa; cuando la prueba el cliente, es evaluación sumativa. Es decir, ya no existe posibilidad de cambio, porque el proceso se ha terminado.

Un Centro que tenga como objetivo fundamental la transmisión de un cuerpo de conocimientos a través de una concepción perennialista del curriculum podrá perfeccionar su actividad intrínseca a través de la evaluación sumativa, que estudiará cómo se puede mejorar la forma de conseguir lo propuesto. Pero la evaluación formativa, que deberá ser realizada (también) por evaluadores externos, podrá valorar negativamente el trabajo realizado por el Centro. Más negativamente cuanto *mejor* haya sido realizado.

Otro problema de considerable entidad es el diagnóstico etiológico. Un fenómeno fácilmente observable puede atribuirse, gratuita e interesadamente, a causas muy diversas. Convengamos en definir, de forma simplista, el fracaso escolar por el número de suspensos de un Centro. Paralelamente, el éxito podrá comprobarse por el número de alumnos aprobados. Un Centro es considerado "bueno" porque consigue un elevado porcentaje de aprobados en pruebas homologadas exteriores al mismo. Un Centro es valorado como "malo" si suspende un elevado porcentaje de sus alumnos. El criterio comparativo ofrece, ocasionalmente, un elemento de contraste para realizar una evaluación "más rigurosa", "más objetiva". Habría que matizar estos asertos.

Desde el hecho mismo de la valoración, es discutible que el fracaso escolar pueda circunscribirse a la clave única del número de suspensos (hay "aprobados" que son resultado de una evaluación injusta o tramposa, hay "aprobados" que han supuesto un esfuerzo desproporcionadamente elevado, existen alumnos que aprueban, pero que no han conseguido *aprender* nada útil, valioso o importante).

Cuando se atribuye el porcentaje de aprobados al buen funcionamiento del Centro se está, quizás, incurriendo en una peligrosa inexactitud. En algunos Centros los aprobados existen a pesar de la actividad docente. En otros, tienen escasa calidad y, acaso, son muchos menos de los que cabría esperar con otro tipo de trabajo.

La valoración que hace la escuela de su funcionamiento es, frecuentemente, arbitraria. Imaginemos un Centro privado que obtiene un alto porcentaje de aprobados en pruebas homologadas exteriores. Imaginemos que utiliza este criterio como un auténtico patrón valorativo en comparación con otros Centros. Veamos algunas variables que, quizás, no se tengan muy en cuenta.

— El Centro no ha presentado a las pruebas homologadas a una buena parte de los alumnos (a quienes ha suspendido en el mismo Centro).

— El Centro establece unos criterios de ingreso, según los cuales no pueden acceder al mismo los alumnos que tengan un expediente

poco brillante. (Esos criterios pueden actuar en forma de autoexclusión: No se solicita plaza en el Centro porque se piensa que en él no hay alumnos mediocres o retrasados.)

— El Centro se ha desprendido, de una forma u otra, de aquellos alumnos que no han tenido un buen rendimiento a lo largo de su trayectoria escolar.

— Las familias a las que pertenecen los alumnos tienen un nivel cultural elevado y disponen de unos medios que facilitan el aprendizaje, potencian la acción escolar y dinamizan y avivan el nivel de las aspiraciones.

— El Centro dispone de medios especiales con los que no cuentan otros Centros que se toman como referencia (Gabinete psicopedagógico, recursos didácticos abundantes, espacios amplios y diversificados, etc.).

Todo ello sin tener en cuenta que ya es bastante discutible considerar como criterio de calidad el hecho de superar unas pruebas, sin atender al modo de conseguirlo, al precio que se ha pagado, a los valores que se han sacrificado y olvidado, etc.

A nadie se le oculta que el modo de aprender está condicionado al tipo de pruebas que se realizan para comprobar el resultado de los aprendizajes. Es fácil que el aprendizaje realizado para superar unos exámenes memorísticos favorezca la repetición frente a la comprensión, el descubrimiento y la búsqueda.

Habría que considerar también los efectos laterales, no pretendidos, a veces no observables. Aprobar unos exámenes, estudiar de una forma determinada, ha podido causar un efecto deplorable en algunos alumnos. No aman el aprendizaje, rechazan el estudio, se refugian en los mínimos, desean hacer trampas para conseguir un buen resultado.

En el Centro escolar han aprendido los alumnos muchas cosas que no estaban incluidas en el curriculum explícito, en el corpus de conocimientos establecidos por los programas oficiales. Las relaciones existentes, los niveles de participación, el establecimiento de las normas, el clima imperante, la ética de la autoridad, han podido ser más importantes para los alumnos que los resultados académicos.

Cuando se habla de la calidad de los Centros, cuando se pretende evaluarlos y compararlos utilizando criterios poco rigurosos, lo que se consigue es confirmar las hipótesis previas de quien realiza la evaluación. Los padres eligen *el mejor Centro* porque hay en él mucha disciplina y obtienen los alumnos buenos resultados académicos, los profesores consideran *el mejor Centro* al que permite una mayor libertad de acción para cada profesor, el director considera *el mejor Centro*

aquel en el que no existen profesores discrepantes o excéntricos, la Administración considera *el mejor Centro* al que no causa problemas, introduce innovaciones o genera una buena imagen del sistema educativo, etc.

Siendo director de un Centro escolar viví la siguiente experiencia que ejemplifica la diversidad de criterios a la hora de evaluar el funcionamiento de una escuela: los padres de los alumnos de COU (Curso de Orientación Universitaria) exigían que el Centro informase diariamente de las ausencias de sus hijos. El criterio de los profesores era otro: Convenía ayudar a los alumnos a decidir por sí mismos si deseaban o debían ir a las clases, entre otras razones, porque al año siguiente tenían que asistir en la Universidad a las clases según un criterio decisorio alejado del control externo. Para los padres era bueno el Centro si controlaba, para los profesores era bueno si dejaba un amplio margen de libertad...

En realidad, pocas veces se entra en la complejidad de la vida del Centro, en su misma entraña, en lo que realmente sucede y en lo que con ello se consigue. No se suele profundizar fácilmente en el análisis riguroso de lo que significa la reconstrucción de la realidad en ese contexto preciso, en esa red de coordenadas histórico/sociológicas que configuran un Centro escolar.

El mayor esfuerzo evaluador se ha realizado, históricamente, en el aula. El aula ha sido el núcleo sobre el que ha descansado la mayor parte del discurso pedagógico. La evaluación de Centros ha sido objeto de menor consideración teórica y de escasa preocupación práctica. Y, dentro del aula, ha sido el alumno quien ha recibido la atención evaluadora. En ese sentido el alumno ha sido protagonista de la acción curricular.

Peter Holly (1986) defiende la tesis del tratamiento institucional del Centro, de manera que se rompan los moldes estrechos del individualismo y se pueda mejorar la actividad organizativa de la escuela.

«Un nuevo paradigma está surgiendo en el que la "colegialidad" está siendo explorada en todas sus facetas potenciales. Como sostiene Walker (1985), la colegialidad puede surgir desde un proceso de colaboración y la investigación/evaluación basada en la escuela puede ser el vehículo para tal proceso.»

En el aula se producen procesos de enseñanza/aprendizaje sustantivos. Y será el aula, precisamente, uno de los lugares donde el evaluador del Centro tendrá que trabajar intensamente. Pero no sólo en el aula. Y cuando lo hace en ella, tendrá que tener en cuenta el contexto en el que está inmersa.

Los Centros son objeto de evaluación cuando en ellos se produce un conflicto de amplio alcance que obliga a tomar decisiones inmediatas. Parece que no existe otro tipo de decisiones que se articulen en la necesidad de mejorar la actividad ordinaria.

El alumno ha de ser evaluado para que pueda acceder al nivel siguiente, el aula es tenida en cuenta como lugar donde se desarrolla el aprendizaje escolar. Pero el Centro no parece tener un cometido esencial en el proceso de aprendizaje.

Queremos llamar la atención sobre la importancia del Centro como unidad de acción y transformación de la actividad curricular.

— Porque el Centro esconde en su organización una parte sustancial del curriculum oculto. La forma de participar, el establecimiento de las normas, la forma de relación de los profesores entre sí y de éstos con los alumnos, el tipo de espacio existente, etc., encierran virtualidades educativas inevitables, aunque no explicitadas.

— Porque la dinámica del Centro condiciona el quehacer de cada aula. Un estilo de dirección hace que el clima de las aulas esté marcado, a veces, de forma tan decisiva que no podría entenderse sin ese condicionante.

— Porque una parte de la organización potencia y enriquece la acción del aula: coordinación de los profesores, flexibilidad del tiempo y del espacio, abundancia de medios generales.

— Porque el Centro establece como tal una serie de relaciones con el medio y con otros niveles del sistema que ofrecen plataformas de aprendizaje y de enriquecimiento personal.

— Porque la consideración del Centro como un sistema de relaciones intencionales propicia un tratamiento cooperativo de la acción educativa e impide un planteamiento individualista del desarrollo curricular.

— Porque en el Centro existen bisagras que no suele tener en cuenta cada profesor: la bisagra de un nivel a otro, de un curso a otro, de una asignatura a otra, etc. Una visión holística del Centro las tiene necesariamente en cuenta, ya que atiende a todos los procesos de coordinación.

Llama la atención que esta peculiar institución que es la escuela no se someta a una evaluación rigurosa. Desde dentro, para comprobar el resultado de su actividad y mejorar la toma de decisiones, para potenciar la profesionalidad de sus responsables. Desde fuera, para ver si cumple el compromiso social y educativo que la sociedad le encomienda. ¿Qué pasa dentro de la escuela? ¿Qué está consiguiendo? ¿Qué repercusiones tienen sus logros? ¿Qué piensan sus protago-

nistas de lo que proyectan/hacen/consiguen en el quehacer institucional escolar? No es fácil encontrar organizaciones en la sociedad que se permitan el lujo de actuar sin ningún tipo de evaluación sistemática y rigurosa. La escuela es una de las pocas instituciones que perviven independientemente de su éxito (Morrish, 1978). Es más, sin saber exactamente en qué consiste el éxito.

«En el clima actual, los padres, los políticos y los empresarios presionan a las escuelas para demostrar su valor. Pero muchas de estas presiones están sólo enfocadas al resultado del alumno. Esta es sólo una de las medidas para demostrar el valor de la escuela. Se necesita evaluar muchas más cosas, incluyendo las políticas curriculares, las oportunidades de aprendizaje, la interacción entre niveles (alumno, clase, escuela) y las formas de previsiones y logros. El énfasis ha de estar puesto en la escuela como conjunto y en una política que concierna a la escuela por entero. La información sobre los logros del alumno o la actuación del maestro puede formar parte de la evaluación si fuera relevante para el tema elegido, para el estudio, pero nunca debería ser el foco central» (Simons, 1981).

El tiempo que dedica un Centro a diseñar la acción y a desarrollarla es desproporcionado respecto al que dedica a la evaluación.

Es necesario romper esa dinámica temporal. No tiene lógica. Es más importante saber dónde se quiere ir que ponerse a caminar sin rumbo. Es más importante saber hacia dónde se camina que acelerar el paso hacia ninguna parte.

La dinámica temporal, por otra parte, no es lineal, sino circular. La evaluación es un elemento decisivo para un nuevo diseño orientado y preciso.

Los Centros, en la urgencia de su actividad inmediata, no disponen de tiempo para reflexionar sobre el sentido y el significado de su tarea. La falta de repercusiones en caso de que el resultado sea negativo, la dificultad de comprobar si realmente tiene éxito el trabajo impiden el planteamiento de una evaluación rigurosa.

Los Centros Escolares han hecho, frecuentemente, una evaluación superficial, sesgada, partidista. Los exalumnos *brillantes* se presentan como un éxito del Centro, como un resultado claro de la bondad de su acción educativa. Los exalumnos *delincuentes*, con problemas sociales graves, se presentan como un ejemplo de mal uso de la libertad. Son así, actúan así, *a pesar* de la educación que han recibido... Puede que haya una parte de verdad en ambas tesis, pero su raíz fundamental es gratuitamente contrapuesta: en un caso se subraya el valor ambiental, educativo, y en el otro se da más valor a la libertad personal y a la responsabilidad del individuo.

Los Centros privados han tenido mayores alicientes para realizar la evaluación de su actividad. Un mal funcionamiento podría limitar

la matrícula. Y sólo la matrícula les permitía perpetuarse. Evaluar era un modo de sobrevivir. Su necesidad de competir con el resto de la oferta educativa les obligaba a preguntarse por sus éxitos y sus fracasos.

Pocas veces, sin embargo, se ha realizado una evaluación democrática que haya permitido expresar a los protagonistas su valoración de la actividad. Me refiero, sobre todo, a los alumnos.

No existen muchos expertos que realicen una tarea tan compleja y especializada. Algunos Centros escolares están solicitando hoy evaluaciones a equipos de antropólogos. Creemos que es un educador quien ha de realizar esa tarea ya que conoce los códigos relativos al campo. Ahora bien, es preciso que el evaluador domine instrumentos y métodos de la antropología para realizar una evaluación adecuada.

Con ello estamos definiendo un tipo de evaluación de Centros que rompa el esquematismo y el simplismo de la cuantificación, la "magia de los números" (Siedman, 1977) y su pretendida y casi automáticamente aceptada cientificidad. Las evaluaciones realizadas con más frecuencia en nuestro país se han reducido a la aplicación de pautas descontextualizadas, difícilmente útiles para conocer lo que realmente sucede en el Centro.

Es absolutamente necesario impulsar el proceso de evaluación de Centros escolares desde una perspectiva cualitativa: para mejorar la toma de decisiones, para desarrollar la profesionalidad del docente, para generar actitudes de autocrítica que favorezcan el cambio.

El estudio de casos, la evaluación etnográfica que aquí proponemos, no cubre todas las dimensiones, todas las vertientes de la evaluación de un Centro escolar, pero encierra una perspectiva diferente, indispensable, que facilita la comprensión de la realidad y nos acerca a explicaciones más rigurosas. Este tipo de evaluación institucional no da respuesta al problema de los conocimientos reales que han alcanzado los alumnos como consecuencia del desarrollo del curriculum en el Centro y, sobre todo, en contraste con otros programas o con el mismo desarrollado en otros Centros.

Stake (1978) hace referencia a la necesidad de perfeccionar los instrumentos para conocer los logros de los estudiantes y subraya la necesidad de no limitarse a ese tipo de comprobaciones:

«El valor de un programa raramente está indicado por los logros de los estudiantes. Esto es en parte verdad porque nuestros instrumentos de medida son rígidos y toscos. Solamente indican una parte pequeña del impacto de una lección o de un programa. (Deberíamos continuar refinando y rediseñando nuestras medidas objetivas de lo alcanzado, pero no deberíamos plantear diseños de evaluación ahora como si existieran instrumentos satisfactorios). Esto es también en parte verdad porque el valor de un programa depende de su

relevancia para otros cursos y programas, de sus efectos en la moral del profesor, de su compatibilidad con la economía de la comunidad.»

¿Qué diferencias/similitudes existen entre evaluación e investigación educativas? Aunque todo intento de simplificación resulta engañoso, diré que toda evaluación es investigación, pero no toda investigación es evaluación.

En el caso que nos ocupa, ambas tienen como objeto la educación, pero la evaluación es necesariamente parte de un proceso que está en marcha, que tiene unos determinantes y unas coordenadas contextuales y que ha tenido (y sigue teniendo) unas dimensiones propositivas.

La evaluación lleva en sí misma las preguntas finales: ¿Cómo se está haciendo lo propuesto?, ¿qué se está consiguiendo?, ¿en qué condiciones se está desarrollando...? Y exige una información rápida a los destinatarios de la evaluación.

«Por lo general, el especialista en ciencias sociales informa a sus colegas y no a sus sujetos y habitualmente se halla libre de cierto tipo de presiones tanto para concluir su trabajo de campo como para informar rápidamente» (Walker, 1980).

El evaluador suele tener unas conexiones complejas con la realidad ya que se dan necesariamente planteamientos políticos, ideológicos, económicos y sociales directamente vinculados a su tarea. En parte porque la educación no es una tarea neutra (Apple, 1986), en parte porque la evaluación está directamente unida a la toma de decisiones.

«El evaluador trabaja generalmente en situaciones de mayor intensidad política (que las del investigador). Las personas a las que se estudia pueden muy bien constituir parte de la audiencia a la que informa...» (Walker, 1980).

Tanto la investigación como la evaluación pretenden alcanzar la producción, la confirmación y la difusión del conocimiento. Ahora bien, el conocimiento está frecuentemente en la base legitimadora del poder. Más aún en el terreno de la educación, que sirve no sólo de soporte, sino de medio por el que el poder se ejerce.

También hemos de plantear la diferencia entre la *evaluación* escolar de los Centros, como una reflexión crítica, sistemática y rigurosa de los procesos educativos que se desarrollan en ellos, y, por una parte, la *accountability*, como rendición de cuentas en un sistema democrático y, por otra, el *assessment*, como comparación de diversos Centros a través de criterios homologados.

La *accountability* está asentada en criterios de eficacia social ya que se utilizan en educación fondos públicos y es preciso saber si se están malgastando o dedicando a finalidades poco satisfactorias. No es aceptable admitir que en educación *todo es lo mismo* o *todo da igual*. La responsabilidad política, social y técnica exige garantías y comprobaciones de que se está trabajando con seriedad y eficacia. No basta para comprobarlo la autoevaluación institucional. Es preciso introducir un elemento heteroevaluador y, además, es necesario que se realice la revisión ante las instancias sociales. De ahí la necesidad de que el curriculum tenga un control técnico/social que dificulte la irresponsabilidad, la ineficacia y el capricho.

De la misma manera que no es aceptable que se suprima parte de las disciplinas curriculares, no lo es que un Centro pueda impedir la coeducación, introducir prácticas de dudosa moralidad o aplicar criterios educativos frontalmente atentatorios a la dignidad de la persona. En este sentido, la enseñanza privada no ha tenido un suficiente control por parte de los responsables de la educación en nuestro país, dando por supuesto que todos los que se dedican a la educación realizan su tarea con acierto y con éxito.

«La accountability requiere algún tipo de evaluación del costo/efectividad; no es suficiente que uno esté dispuesto a explicar cómo gasta el dinero ("fiscal accountability") sino que es necesario estar dispuesto a justificar esto en términos de resultados conseguidos. Los profesores han sido tenidos algunas veces como responsables absolutos de los resultados de sus alumnos, lo cual es por supuesto enteramente inadecuado, ya que su contribución a esos resultados es sólo uno de los varios factores (el apoyo de los padres, de las parejas, el resto de todo lo que rodea a la escuela fuera del aula son los factores más citados) intervinientes» (Scriven, 1981).

Y en la misma obra añade:

«La falacia más común asociada a la accountability es suponer que la justicia requiere la formulación de fines y objetivos precisos. Pero de hecho, uno puede ser responsable de lo que haga, dentro de la concepción general del trabajo profesional, e.g. para la enseñanza social en el duodécimo grado, donde se podría estar eligiendo un nuevo tópico (no prescrito) cada día, cada hora, a la luz de que es el mejor juicio para el acontecimiento social contemporáneo y para la adecuación a la capacidad de la clase».

La accountability no puede llevarse a cabo de manera uniforme, ajustándose a lo exigible, sin tener en cuenta las condiciones particulares de cada situación: habilidades de los estudiantes, características del Centro, etc. No se ha de tener en cuenta solamente si se ha conseguido aquello que se pretendía, ya que podría haber estado completamente equivocado el planteamiento inicial.

Kogan (1988), en su obra *Education Accountability* , se refiere a la accountability como una *condición* que se ha de producir en el fenómeno social educativo y que obliga a exigir responsabilidades, e incluso a aplicar sanciones.

«(La accountability) es la condición según la cual los que tienen un papel individual son responsables de la revisión y de la especial aplicación de sanciones si sus acciones dejan de satisfacer a aquellos con los que tienen una relación de responsabilidad» (Kogan, 1988).

En un breve y sustancioso trabajo, John Elliott (1987a) habla de tres tipos de accountability en la escuela: social, económico y profesional. Este autor centra el proceso de la accountability en la misma escuela, más que en agentes externos, y lo define como la *«aceptación por la escuela de la responsabilidad de evaluarse a sí misma»*.

El *assessment* encierra una vertiente comparativa en la evaluación de los Centros. Es realmente difícil *comparar lo incomparable*, pero se pueden realizar aproximaciones al establecimiento de criterios cuantitativos/cualitativos que permitan conocer los resultados del proceso educativo en un Centro. Para ello habrá que tener en cuenta las condiciones de partida, los medios disponibles, las coordenadas en que se realiza una experiencia, etc. La comparación indiscriminada no hace más que acentuar y consagrar una situación injusta. Decir que un Centro es *mejor* que otro porque ha obtenido *mejores* calificaciones en pruebas homologadas exteriores, es una afirmación aventurada.

El *assessment* tiene la ventaja de que corrige la arbitrariedad y la falta de perspectiva que supone la valoración subjetiva de una experiencia. A nadie se le oculta el riesgo de error que encierra la tesis, aunque esté razonada, expresada por los protagonistas de la experiencia: *A nosotros nos parece que lo que estamos haciendo es altamente positivo*. ¿Es realmente positivo? ¿Qué consecuencias se derivan para los alumnos de mantener esa tesis? ¿Qué sucederá cuando termine el recorrido curricular de los alumnos en ese Centro y tengan que incorporarse a otros niveles del sistema?...

«Frecuentemente se usa (el término assessment) como sinónimo de evaluación, pero a veces es usado para referirse a procesos más enfocados a lo cuantitativo y a las pruebas standard (testing). La cantidad puede ser dinero (como en el verdadero assessment estatal) o números o puntuaciones. Algunos sugieren que el assessment es menos un juicio y más un proceso de medida que otros tipos de evaluación; pero se puede argumentar que es simplemente un tipo de evaluación en el cual el juicio está basado en los resultados numéricos» (Scriven, 1981).

En el assessment es importante la calidad original del dato que se va a someter al análisis y a la comparación. Y, desde luego, la validez

Observación

(9 Principios assessment evaluación

de constructo de los instrumentos matemáticos que se utilizan para la medición y el análisis valorativo superior.

Nosotros no vamos a detenernos en la *accountability* ni en el *assessment*, sino que nos centraremos en la evaluación cualitativa como un proceso de reflexión sistemática sobre la actividad del Centro de modo que sea posible comprender con mayor profundidad aquello que se está realizando y sus resultados y, por otra parte, tomar decisiones que faciliten la mejora institucional.

La evaluación de Centros ha de tener unas condiciones para que realmente sea, ella misma, educativa. Robert Stake (1972) plantea siete principios cardinales de la evaluación educativa, que nosotros aplicaremos, con matices relevantes, a la evaluación institucional.

A) Igualdad *(Equality)*

La evaluación es la declaración del valor de algo. Existen varias dimensiones del mérito y del demérito de las cosas. Para juzgar el mérito deben existir criterios explícitos. La evaluación no se queda en una mera descripción de los fenómenos, permaneciendo alejada de la interpretación y del valor de los mismos. Si bien es cierto que tiene en cuenta el contexto y las particularidades del Centro, también lo es que el evaluador aplica unos criterios de igualdad cuando valora la acción de otros Centros escolares. De lo contrario, la evaluación se convertiría en una tautología antropológica del Centro, en un simple eco de la voz de la acción.

B) Ubicuidad *(Ubiquity)*

La evaluación es la compañera de todo esfuerzo. Lo pequeño puede ser considerado con frialdad o con pasión por el evaluador, pero todo ha de ser analizado. No existen parcelas que no tengan interés alguno ante la mirada atenta del observador de esa realidad compleja que es un Centro escolar.

El evaluador se sitúa en todos los lugares y tiene en cuenta todos los momentos, en el sentido de que la actividad significativa está en el aula, en los patios, en la sala de profesores, en el gimnasio, en el comedor, en el despacho del director, etc. Las normas, las tareas, las relaciones, se producen en todos los ámbitos de la Institución.

C) Diversidad *(Diversity)*

Cada aspecto de un programa educativo contiene, al menos, tantas verdades como puntos de vista. Profesores, padres, alumnos,

autoridades académicas y políticas tienen perspectivas diferentes. El evaluador está obligado a conseguir un consenso explicativo, es decir, a tener en cuenta la variedad de explicaciones y a explicar cómo y por qué se producen.

No es fácil, ni posible ni, quizás, deseable, que todos los estamentos y personas que participan en la actividad del Centro tengan el mismo criterio y formulen la misma valoración del proceso de trabajo y de formación, pero el evaluador habrá de componer todas esas piezas para explicar cómo se forma el puzzle del significado y de la valoración.

D) Utilidad *(Utility)*

Los estudios de evaluación deben ser un servicio, más que simples investigaciones, para proporcionar ayuda necesaria y la información útil para la comunidad escolar.

Es probable que exista utilidad cuando la comunidad escolar demanda el proceso evaluador o cuando es ella misma la que lo desarrolla. La actitud que supone la aceptación de esa *mirada crítica* conlleva el deseo de participar en la dinámica evaluadora, de conocer sus resultados, de comprender la realidad evaluada y de transformar la actividad a la luz de las conclusiones.

E) Redundancia *(Redundancy)*

Se consigue la compresión de una realidad compleja a través de un encuentro repetido y multifacético con ella. Para descubrir algún valor se necesitan varios puntos de vista. Hasta en la más intensa ambigüedad, la esencia aparece repitiendo la indagación.

Esa reiteración en el encuentro permite conocer y descifrar las claves de la realidad educativa. No basta una sola entrevista, un solo y breve período de observación...

El contenido semántico que encierra el término redundancia puede hacer alusión al excesivo o sobreabundante caudal de datos que se precisa para realizar una interpretación adecuada del acontecer educativo.

F) Ambigüedad *(Ambiguity)*

Los evaluadores se esfuerzan por la especificación, a costa de la validez. Vienen a decir: «No a la supersimplificación. Comprometámonos con la ambigüedad». Los evaluadores no están cómodos con la medida exacta de lo irrelevante.

La ambigüedad no está reñida con el rigor sino con la simplificación abusiva, que ofrece la superficialidad y la esquematización de una exploración pretendidamente exacta e incontrovertible.

G) Generalización *(Generalizability)*

El evaluador y el mismo cliente han de buscar la generalización de los resultados de la evaluación. Bien es cierto que no se consigue el mecanismo generalizador de igual modo en los modelos experimentales de investigación que en el modelo que aquí proponemos, pero en ambos casos se puede dar una preocupación por la aplicabilidad de los estudios a otros casos y a la construcción o reformulación de teorías pedagógicas.

No es que sea insuficiente la utilidad que se obtiene para una realidad concreta, sino que la transferibilidad hace posible la multiplicación de la eficacia de la evaluación en la medida que permite comprender la realidad.

Estos principios enunciados por Stake y aquí parafraseados pueden ser aplicados a la evaluación cualitativa de los Centros. Una evaluación que no se detiene solamente en la descripción, sino que pretende alcanzar una interpretación rigurosa que pueda transformar la realidad y permita comprender el mundo educativo y la actividad que en él se desarrolla dentro de la comunidad escolar.

El título de esta obra hace alusión a la comprensión que facilita la exploración valorativa de la realidad. Exploración que ha de hacerse a través de la interpretación de sus protagonistas. Las descripciones de la realidad que éstos hacen no sólo manifiestan el mundo en el que viven, sino que lo reconstruyen constantemente. La evaluación es un proceso que permite a los protagonistas, preferentemente ayudados por facilitadores externos, descubrir lo desconocido que hay en lo conocido.

> «Hacer visible el mundo es hacer comprensible mi acción al describirla, porque doy a entender su sentido al revelar los procedimientos que empleo para expresarla» (Coulon, 1988).

Evaluar un Centro tiene como finalidad comprender y valorar sus prácticas, sus relaciones y su discurso pedagógico, facilitar la toma de decisiones y, también, formular y reformular teorías sobre la escuela. De tal manera que se establezca una circularidad comprensiva en la

permanente dialéctica de la teoría y de la práctica. La teoría inspira la acción y la evaluación y, a su vez, de la acción reflexiva y de la evaluación surgen nuevas reformulaciones teóricas que explican la realidad educativa.

La evaluación no es un proceso aséptico, neutral, sino que está cargado de ideología y de dimensiones políticas. Defender una evaluación objetiva es una pretensión tan vana como inviable.

«En realidad la evaluación rara vez es neutral. Es de hecho más probable que sea problemática, ya que invariablemente implica intereses, aspiraciones y actividades de uno o más grupos de personas. La verdadera decisión para llevar a cabo una evaluación supone que lo que se coloca bajo escrutinio pueda ser dirigido de formas alternativas que podrían ser más beneficiosas o que los recursos dedicados a la actividad podrían ser aplicados mejor en otra parte, y así sucesivamente.

Esto sugiere que la evaluación podría ser una actividad política más que una simple actividad técnica. Preguntarse por cómo se ha tomado la decisión de dirigir la evaluación, por quién va a ser llevada a cabo, con qué plan, y qué intereses están comprometidos en los resultados, puede revelar rápidamente la naturaleza política de las evaluaciones particulares» (Bates, 1988).

La evaluación que aquí planteamos se interroga por la acción del Centro en todas sus dimensiones, no sólo por los resultados académicos de los alumnos. La preocupación se centra en la entraña pedagógica del proceso educativo que se desarrolla en el Centro, vista e interpretada por sus principales actores. Es preciso realizar una profundización que traspase la capa superficial del acontecer y de las simples calificaciones. Lo que importa es la dinámica que lleva consigo la estructura organizativa. En este sentido se produce la reflexión de John A. Cood (1988) que dedica un interesante estudio a la teoría crítica de la evaluación. En la citada obra comenta:

«Uno de los principales fines de una evaluación institucional puede ser justificar o criticar la autoridad por la que esa particular organización es sostenida. Cuando la organización es la escuela, gran parte de esa autoridad reside en las estructuras del curriculum y la pedagogía, a través de las cuales el conocimiento es organizado y transmitido. El hecho de justificar o criticar es, sin embargo, dependiente de la organización y transmisión del conocimiento en la forma de la evaluación. Así, la evaluación no puede escapar de las estructuras que conectan el conocimiento al control» (Codd, 1988).

Acometer la evaluación institucional de la escuela es una tarea arriesgada, comprometida y de una extraordinaria complejidad (Santos Guerra, 1988). Si se convierte en un proceso de reflexión en la acción, si está alentada desde la exigencia interna de la comunidad y si se desarrolla con rigor puede convertirse en un instrumento eficaz

de profesionalización de los docentes y de mejora de la comprensión teórica y de la práctica educativa.

El control democrático de la educación (MacDonald, 1976) ha de convertir el proceso evaluador en "un servicio de información a la comunidad sobre las características del programa educativo". Más adelante, en el mismo trabajo, el citado autor añade: «Los conceptos claves de la evaluación democrática son *secreto, negociación* y *accesibilidad*. El concepto clave de justificación es el *derecho a saber*.»

Estas son las pretensiones de la evaluación de Centros que aquí proponemos: Mejora de la calidad del servicio educativo, comprensión de las dimensiones del programa, desarrollo de la profesión docente a través de la reflexión sobre la práctica, control democrático de la educación y elaboración de teoría sobre la escuela.

2

EL CENTRO ESCOLAR COMO UN ECOSISTEMA

Las escuelas son organizaciones con unas características especiales, todavía no sometidas a una investigación profunda. La particularidad y ambigüedad de sus fines, la configuración de sus plantillas, la intervención de elementos *externos a ella*, el carácter obligatorio de algunas etapas, la fuerte carga de valores que en ellas se plantea, la condición de instituciones *encadenadas a un sistema educativo y a una sociedad*, etc., les confieren un carácter difícilmente comparable al de organizaciones comerciales o industriales.

El enfoque conceptual sobre la organización escolar condiciona el modelo de evaluación que se realizará de su funcionamiento:

> «Una de las características que puede ser aplicada genéricamente a toda teoría organizacional es su carácter *interdisciplinar y dinámico*. La diversidad de enfoques teóricos a que ha estado sometida durante los últimos años no puede explicarse al margen de la influencia que ejercen sobre ella otras disciplinas conexas (teoría política, teoría de la administración y gestión de recursos, política de evaluación, etc.) y de la renovación que han experimentado los marcos paradigmáticos desde la perspectiva científica. De alguna forma se podría resumir genéricamente que los enfoques conceptuales sobre las organizaciones podrían ser situados en el campo de las *teorías emergentes*» (De Miguel, 1988).

Podríamos agrupar con Chiavenato (1982) las teorías sobre la organización escolar en dos grandes apartados: *teorías normativas*, que tratan de regular la actividad organizativa en el escuela, de dar normas para su buen funcionamiento, y *teorías explicativas*, que intentan ofrecer una explicación sobre las claves del desarrollo comportamental de las instituciones. Bien es cierto que la clasificación es discutible e imperfecta, ya que las fronteras en este campo nunca son

rígidas y existen explicaciones en las teorías normativas y normas implícitas en las teorías explicativas.

Entre las primeras se situarían las teorías taylorista y fayolista (llamadas también clásicas o del management científico) y las denominadas de las *relaciones humanas*. Entre las segundas se encontrarían las teorías neoclásica, burocrática, estructuralista, behaviorista y sistémica.

Muchas de las teorías sobre organización (Sexton, 1978) han nacido y se han desarrollado al amparo y con la intención de profundizar en la comprensión y de mejorar los resultados de la actividad empresarial no escolar.

Pero la escuela, en sí, es otra cosa. La naturaleza de sus objetivos, la complejidad de sus procesos, el cúmulo de intereses y valores vinculados a su funcionamiento, el carácter social del sistema en que se enclavan los Centros escolares, hace que no se puedan aplicar a ella muchos de los planteamientos que formulan las teorías organizativas. Ni siquiera en aquellos casos peculiares que son los Centros privados que se han abierto como un puro negocio, en el que priman los intereses económicos y el beneficio neto. Los objetivos crematísticos se han de conseguir a través de la acción educativa y, por consiguiente, ya existen coordenadas de naturaleza específicamente distinta a la que tienen las empresas de ventas de automóviles, los supermercados o los bancos...

Dicho sea todo esto en aras del rigor del estudio de las claves de la organización escolar y no de la reivindicación de un status específico en el que primen las buenas intenciones y los nobles sentimientos a costa de la eficacia y de la racionalización.

Escudero (1988) atribuye a la escuela una serie de características que definen su naturaleza y su funcionamiento como estructuras organizativas:

«a) La escuela como organización es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona (Greenfield, 1984). Como organización construida de ese modo, la escuela genera estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada que queda, en este caso, redefinida.

b) Cada escuela crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías (Bolman y Deal, 1984). Sin embargo, la cultura escolar implícita no aparece como un todo compacto y homogéneo: individuos y/o grupos particulares disponen de subculturas, asentadas en perspectivas, orientaciones e intereses diferentes.»

La perspectiva sistémica pretende describir el comportamiento de los organismos vivos y, por analogía, de las organizaciones sociales, así como explicar la realidad como un conjunto de interrelaciones entre los componentes constitutivos y como un proceso de funcionamiento ordenado al logro de metas.

Cuando se establecen criterios de buen funcionamiento o de calidad de los Centros de forma fragmentaria y cuantitativa (instalaciones adecuadas, cualificación del profesorado, competencia de la Dirección, rendimiento en las calificaciones de los alumnos, participación de los padres, líneas de investigación, clima en las relaciones interpersonales, etc.) se corre el peligro de perder la referencia integradora y explicativa de todo el proceso. Cualquiera de los elementos anteriormente citados o cualquier otro en el que se piense pierden/ganan en valoración en referencia a otro aspecto, a los medios que se han necesitado para alcanzarlo o a la utilización que se hace del mismo. Es preciso tener en cuenta el funcionamiento del sistema.

La escuela es una organización compleja en la que interactúan muchísimos elementos (materiales, personales, funcionales, etc.) internamente y con diversos entornos. La escuela actúa como un sistema social abierto que se inserta en un medio amplio que la condiciona.

«El uso de la teoría de sistemas puede llevar a la búsqueda de una definición más precisa de los límites que enmarcan la organización. Los directores y profesores, por ejemplo, a menudo se encuentran preocupados con el mantenimiento de su legítima autoridad y con la defensa de su puesto en la situación escolar en los casos en los que el interés de los padres es interpretado como un reto. Esto lleva con frecuencia a intentar definir los límites de la organización escolar en relación con el entorno» (Owens, 1983).

El mismo autor añade:

«La teoría de los sistemas es también útil para analizar los factores que influyen en la conducta de los individuos en el seno de las organizaciones.»

Un sistema, para Bertalanffy (1976, 1978), es un conjunto de unidades o de elementos entre los que existen relaciones pluriformes. Todo sistema posee unidades (objetos o elementos), relaciones entre ellos, un medio en el que se encuentra y una estructura aglutinadora. La forma de funcionar en el medio tiende al equilibrio y al mantenimiento de la identidad. Los elementos no tienen sentido en sí mismos sino en función del todo y están interrrelacionados de tal forma que

una acción que produzca un cambio en una de las unidades probablemente producirá cambios en el sistema.

Si el sistema de que hablamos, analógicamente, es una organización, y si está concebida ésta como un sistema abierto, tendrá unas propiedades funcionales: apertura (capacidad de relacionarse con el ambiente), homeostasis (tendencia a mantener el equilibrio dinámico a la hora de intercambiar energía *input* u *output* con el ambiente, evitando la desorganización o la desintegración), equifinalidad (o capacidad para alcanzar la consecución de objetivos por variedad de caminos), diferenciación (o multiplicación y elaboración de funciones que llevan consigo diversificación de papeles), isomorfismo o autoconservación (a través de la interacción con el medio externo).

La entropía y las dificultades de adaptación, ya que el sistema tiende al equilibrio, pueden generar problemas agravados por el ritmo temporal que exige el cambio. El dinamismo del medio puede chocar con la tendencia estática de la organización a la supervivencia.

La imagen de la escuela como sistema ha sido controvertida. En parte porque encierra una amenaza determinista: Un organismo no puede salir de sus propias leyes, de su propio funcionamiento. En parte porque tiene un carácter mecanicista: Una máquina no puede escapar de su propia mecánica. Sin embargo, la metáfora permite comprender y explicar el mundo de la escuela considerado como una organización. En este sentido se manifiesta William Tyler (1988) en su obra *School Organisation*.

«A pesar de que la imagen de la escuela como sistema social ha sido controvertida, se ha convertido en la posición dominante en la literatura sobre la organización. El principal punto de vista de esta postura es que la sociedad tiene un carácter sistémico y una existencia intencional en la que las relaciones entre sus elementos están relativamente ordenadas y cohesionadas (Morgan, 1980). Este punto de vista ha sido objeto de grandes críticas (Gidenns, 1977, 1984) y ha sido visto por algunos teóricos de la educación organizacional (Greenfield, 1975, 1980) como un constructo ideológico fundamental con un considerable potencial para la deshumanización.

A pesar de ello, una vez que este punto de vista abandona su imagen más determinista, como la comparación de las organizaciones con máquinas o con organismos vivos, puede llegar a ser un sutil y flexible instrumento de análisis.»

Apuntaremos aquí la posibilidad de aplicar el modelo ecológico al estudio comprensivo de la organización y, concretamente, al Centro escolar como "unidad de funcionamiento y de transformación" (Goodlad, 1983). Hasta ahora se ha dedicado casi toda la atención al *nicho ecológico* del aula. Nosotros pensamos que el Centro puede

recibir, *sensu strictu*, la misma conceptualización. Y lo hacemos porque de este planteamiento surge una concepción sistémica de la evaluación de Centros, atenta a estructuras y procesos. E, incluso, un enfoque metodológico que se apoya en esencias cualitativas.

Partimos de la consideración del Centro escolar como un *ecosistema*. Entendemos por tal, apropiándonos de un término de las ciencias de la naturaleza, el «conjunto de organismos de un ambiente determinado».

No pretendemos hacer aquí un amplio desarrollo de la fundamentación teórica del paradigma ecológico. Nos remitimos para ello a diversos autores que han estudiado el tema: Doyle (1977, 1979), Brofennbrener (1976, 1979), Tikunoff (1979), Pérez Gómez (1985)... Sólo mencionaremos algunos de los postulados que permiten aplicar el paradigma ecológico al análisis de la organización escolar y que, *ipso facto*, fundamentan la concepción evaluadora del Centro que aquí propugnamos.

a) El paradigma ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema. Las distintas partes que integran la dinámica escolar (tanto personales como materiales) forman un todo. Esos elementos están interrelacionados y adquieren sentido en sus conexiones con los otros.

Desde esta perspectiva no tendría mucho sentido una evaluación preocupada por el análisis de un solo elemento descontextualizado del resto. ¿Cómo entender el funcionamiento de las claves de la autoridad sin plantear las características del profesorado, la naturaleza de las tareas, el marco legal en el que se desenvuelve la realidad escolar...?

b) El contexto adquiere una fuerza determinante. Lo que sucede en el Centro cobra sentido y significado a la luz de unos códigos que se arraigan en su propia sintaxis, en su semántica y en su pragmática.

El contexto externo tiene diferentes capas y niveles: el sistema educativo, la zona donde está enclavado el Centro, la sociedad que alberga el sistema educativo... El contexto interno se define por la cultura de las familias de los alumnos, por la idiosincrasia de los profesores, por las características del espacio, etc.

c) Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. No sólo son objeto de análisis las tareas, los comportamientos y los resultados de las acciones, sino el conjunto de relaciones formales e informales que componen un complejo entrama-

do de redes comunicativas. Relaciones (superficiales y centrales, verbales y gestuales, fácticas y omisivas...) que tienen ejes bipolares (padres/profesores, profesores/directivos, alumnos/profesores, inspectores/directivos...) y multipolares (profesores/padres/alumnos, directivos/padres/profesores, profesores/alumnos/directivos...).

Estas relaciones tienen un carácter circular, multifacético y heterogéneo, ya que todas ellas tienen vías de ida y vuelta y se establecen entre personas, pero también con los elementos materiales del Centro...

d) Subraya la importancia del mundo representacional frente al operacional. El factor clave dentro de una comunidad social es la interpretación representativa de los hechos. Las cosas, los fenómenos, las relaciones, etc., tienen significados, representan algo.

En el Centro escolar suceden cosas que son representaciones de ideas, valores, teorías, etc. Cada Centro tiene sus códigos de interpretación aferrados al contexto y a los códigos internos. Un mismo comportamiento que es conceptualizado como un acto de indisciplina en un Centro, en otro es considerado un acto de simpatía.

e) Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. No importan tanto los hechos aislados, inconexos, sino la dinámica procesual que se establece entre las personas y los fines, entre los medios utilizados y las metas perseguidas, entre unas personas y otras en relación con los núcleos de poder, etc.

Las preguntas claves son, pues: ¿Qué sucede realmente en el Centro?, ¿qué procesos se producen en él?, ¿qué factores desencadenan dichos procesos?, ¿qué consecuencias producen?...

f) El ser del Centro importa más que el deber ser. El paradigma ecológico no pretende normativizar la realidad, sino explicarla, entenderla, comprenderla, reconstruirla. El *emic* es más fuerte que el *etic*.

La reconstrucción de la realidad del Centro escolar depende de la comprensión de los procesos internos y de las "leyes" que los rigen e impulsan.

g) El estudio de los papeles que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad. Esos papeles se arraigan en la diacronía y en la sincronía del Centro y ofrecen claves para la comprensión de lo que sucede en el mismo.

En el Centro las personas actúan no sólo desde el dinamismo proveniente de su configuración psicológica, sino que responden a los patrones de los papeles que desempeñan. El director mantendrá su imagen de "responsable escolar" independientemente de que, como persona, tenga otros deseos, otras intenciones y otras ideas. Un profesor operará en el aula desde la dimensión social de su condición docente. En definitiva, los papeles explican una buena parte de la forma de actuar de los componentes de la comunidad escolar.

h) Existen unas reglas de juego, unas normas que se negocian o se imponen en las estructuras formal e informal. Esas reglas de juego son asumidas (no siempre interiorizadas) por los miembros del grupo y se convierten en objeto de diversas transacciones e intercambios entre unos miembros y otros de la organización: entre autoridades y profesores, entre profesores y alumnos, entre unos alumnos y otros...

Las reglas del juego se negocian, a veces, de forma explícita, pero también de manera tácita. El Centro tiene sus normas, sus exigencias y quien ingresa en él acepta "teóricamente" esas reglas del juego.

Cuando se dan situaciones de conflicto, la organización se defiende acogiéndose a sus normas, desempolvando los escritos o haciendo uso de la *consuetudo escolar*.

i) En el Centro se crean *indicadores de situación*. Los cambios e intercambios son convencionales. Los miembros conocen los indicadores a través de su propia experiencia, de la imitación de ejemplos, de las expectativas que otros miembros tienen sobre ellos...

Los alumnos aprenden qué es lo que cada profesor exige en las evaluaciones, cuáles son las reglas de comportamiento ("a este profesor hay que tratarle de usted", "cuando entra el director hay que ponerse de pie", "no se puede fumar en las aulas", "hay que cortarse el pelo"...), cómo se tienen que relacionar con los tutores...

No conocer esos indicadores, no aceptarlos y, sobre todo, combatirlos, genera situaciones de conflicto en las que casi siempre sale "victoriosa" la institución. En el conflicto individuo/institución tiene más fuerza esta última porque es ella quien crea y mantiene los indicadores oficiales. Los alumnos pueden crear y mantener otro tipo de reglas, pero no son tan fuertes que amenacen a las de carácter oficial.

j) Existen unas conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en el Centro. Esas conexiones se pro-

ducen entre las familias y el Centro, entre la Administración y la Dirección, entre unos Centros y otros, etc.

Esas conexiones pueden ser de colaboración o de conflicto. En la medida que tengan más fuerza podrán modificar/alterar la dinámica del Centro. Y, en cualquier caso, es preciso tenerlas en cuenta para comprender lo que sucede en el acontecer del *ecosistema*.

La exploración del Centro, como luego veremos, descansa sobre estos presupuestos naturalistas rechazando la investigación de laboratorio, ya que en ésta no puede ser contemplada la realidad compleja, irrepetible e imprevisible de una organización social.

En definitiva, la exploración ha de hacerse con métodos que permitan reconstruir la realidad en sus dimensiones cualitativas.

Desde esta concepción holística del Centro escolar se plantea su estudio y su evaluación, teniendo en cuenta, como apunta Helen Simons (1981), algunos supuestos:

«El hecho de estudiar la escuela como conjunto está basado en las siguientes suposiciones: 1. Que un mejor entendimiento de la organización y de la política del Colegio podría mejorar las oportunidades y experiencias que se preveen en las clases. 2. Que estudios y revisiones sistemáticas permiten a la escuela determinar y producir la evidencia de hasta qué punto están impartiendo la calidad de la educación a la que se comprometieron. 3. Que un estudio de la política de la escuela puede ayudar a los profesores a identificar los efectos de dicha política que requieran atención de clase, departamento o de la escuela entera. 4. Que muchos temas de política (por ejemplo la educación correctiva) están por encima de departamentos y clases y requieren revisiones y resoluciones colectivas.»

La evaluación entendida como una simple revisión de los productos finales hace perder de vista la consideración del Centro como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos que desarrollan la actividad. De la misma manera, la consideración de una de las partes pierde sentido aislada de la referencia al todo y de su vinculación con el contexto.

El contexto al que nos referimos, en el que se alberga el ecosistema del Centro escolar, ha de ser tenido en cuenta para explicar interna y externamente el funcionamiento de la institución. El caudal de relaciones y valores que articula las relaciones entre el individuo, la escuela y la sociedad ha de ser tenido en cuenta para comprender lo que sucede en el ámbito institucional educativo.

«Las escuelas, como instituciones, no sirven siempre y uniformemente los valores educativos. Inevitablemente se ven obligadas a servir otros valores que les son impuestos; por ejemplo, el valor burocrático de la eficiencia. En su condición de instituciones en las que la gente vive, trabaja y estudia

carreras, son también "máquinas" al servicio de intereses particulares; algunas son recompensadas con un status elevado, dinero y poder, mientras a otras les son negadas esas recompensas. En cierta medida, las instituciones quedan inevitablemente atrapadas al servicio de esos intereses particulares, así como en los conflictos entre los intereses particulares de los diferentes individuos y grupos» (S. Kemmis y R. McTaggart, 1988).

La red de relaciones personales se establece dentro del sistema y fuera, pero es imprescindible conocer las claves contextuales porque de alguna manera condicionan y determinan el funcionamiento interno del ecosistema.

El centro escolar es una institución que difícilmente puede comprenderse sin tener en cuenta el contexto legal, social e histórico que la condiciona. La normativa legal impone unas reglas que determinan su funcionamiento independientemente de lo que la comunidad escolar piense y quiera. La forma de gobierno, el diseño curricular base, la formación de la plantilla, los períodos de actividad lectiva, algunas características del edificio, etc., están definidos por la ley. Las escuelas son iguales en cierta medida porque tienen una finalidad común y una reglamentación uniforme.

Existen también condicionantes sociales, ambientales. No se puede hacer en la escuela un determinado tipo de modificaciones o de cambios porque la sociedad no los tolera.

Cuando se quiere comprender qué es lo que sucede en un Centro escolar, no se pueden perder de vista todos aquellos condicionantes que están limitando la autonomía.

«Una de las dificultades que ha de ser resuelta en un análisis micropolítico es el grado en el que la dinámica interna de una organización es independiente o está condicionada por fuerzas externas. En otras palabras, ¿es autónoma la organización y sus actores respecto a los clientes, público, superiores y audiencia o a la estructura básica, social y económica de la sociedad?» (Carey, 1987).

Este autor establece, al respecto, dos premisas: En la primera sostiene que las escuelas y las organizaciones no pueden ser concebidas como independientes de su entorno. En la segunda, que no pueden ser analizadas sólo en términos de adaptación al entorno. El Estado puede limitar algunas de la posibilidades de los profesores, pero no puede ejercer un control absoluto.

A pesar de que es difícil considerar como unidad funcional a un conjunto de personas, como profesores (cada uno procedente de un lugar, animado por expectativas diferentes y con una experiencia diversificada, etc.) alumnos (unos forzados a permanecer en el Cen-

tro, otros deseosos de aprender, algunos que sólo desean aprobar, etc.), directivos (elegidos por motivos diferentes y a veces opuestos y hasta contradictorios), se puede entender que la comunidad escolar funciona como una organización social, con fines propios (algunos impuestos por el sistema educativo y la sociedad) y con una dinámica particular.

La complejidad de entender y de valorar lo que en la escuela sucede es tan grande que los intentos más ambiciosos se pueden convertir en peligrosas simplificaciones. Y más si tenemos en cuenta que la organización escolar está sometida a un cambio permenente que, en algunos momentos, se convierte en acelerado por exigencias internas o/y externas. La organización escolar no es estática.

«En los últimos años ha llegado a ser más urgente para las organizaciones la flexibilidad. Se han producido rápidos cambios en muchos aspectos: en los valores, en la economía y en la tecnología. Una organización social ha de tender a generar mayores cambios en el ámbito organizativo» (Brunsson, 1985).

Brunsson, en la obra *Irrational Organisation,* dice que el cambio y la eficiencia son los dos problemas que más interesan a los investigadores y a los prácticos de la acción en el campo de la escuela. En uno y otro aspecto ha de ser tenido en cuenta el elemento sistémico de la escuela. En esa idea insisten autores como Katz y Khan (1983).

«El principal error al tratar con problemas de cambio organizativo, tanto en el nivel práctico como en el teórico, es no tomar en consideración las propiedades sistémicas de la organización y confundir cambio individual con modificaciones en las variables organizacionales.»

Los Centros escolares no pueden ser comprendidos analizando elemento por elemento, sin tener en cuenta las interrelaciones que los unen y dan sentido: relaciones de unos elementos con otros y de todos ellos con otros elementos exteriores, unos con dimensión vertical (sistema educativo ascendente) y otros horizontal (otros Centros, las familias, el ambiente social, etc.).

Cada Centro escolar es un mundo con particular configuración, a pesar de estar inmerso en el mismo sistema educativo y en el mismo sistema social. Una pequeña escuela infantil en la periferia de una gran ciudad tiene poco que ver con un gran colegio de dos mil alumnos situado en el centro. Y ambos no se asemejan mucho a la escuela rural que agrupa en su seno a todos los niños, de las más variadas edades.

La consideración del Centro como un ecosistema lleva aparejados unos presupuestos, unos métodos y unas reglas a la hora de abordar una evaluación de su funcionamiento y de su sentido.

Desde esta perspectiva no daremos la primacía ni, por supuesto, exclusividad a los enfoques o modelos de evaluación que, algunas veces, se plantean como deseables o posibles.

«Desde un punto de vista práctico, tomando como referencia el tipo de criterios de evaluación utilizados, se podrían agrupar estos modelos sobre las organizaciones en cinco grandes bloques según pongan el *énfasis sobre:* a) *los resultados* (*output*-salidas), b) *los procesos internos a la propia organización*; c) *postulen criterios mixtos o integradores;* d) *se centren sobre los aspectos culturales de la organización,* y e) finalmente, *intenten evaluar la capacidad de propia organización para autotransformarse* (evaluación del cambio)» (De Miguel, 1988).

La concepción sistémica de la organización conduce a un tipo de evaluación integral ya que difícilmente puede entenderse una parte sin la otra; de poco sirve centrarse en los resultados *(goal based evaluation)* sin haber tenido en cuenta el proceso, o en éste *(goal free evaluation)* sin saber siquiera qué ha de concebirse como buenos resultados.

No decimos que no pueda hacerse una evaluación de algunos de los aspectos, pero, aún en este caso, habrá de tenerse en cuenta todo el contexto organizativo y la consideración del Centro como un ecosistema que permite explicar el capital simbólico que se encierra y se desarrolla en su funcionamiento (Santos Guerra, 1989).

La concepción sistémica no ha de hacernos olvidar que los Centros tienen una idiosincrasia que no se explica totalmente por teorías generales. La micropolítica de cada escuela tiene una dinámica interna cuya comprensión no se agota en la explicación teórica sistémica. Ball (1989) matiza razonablemente la aplicación de las teorías sistémicas a la comprensión de la vida de las escuelas. Y así, cuando habla de fines comunes, por ejemplo, opone a una pretendida finalidad común la diversificación de fines de los integrantes de la escuela. Cuando habla de la homeostasis a través del consenso, piensa en los inevitables conflictos que se dan en su seno. Y ante la pretendida asepsia política, se centra en la importancia de los componentes del compromiso ideológico. Las imágenes de la escuela (Morgan, 1983) que la comparan con un organismo, con una máquina, etc., han de matizarse en la particularidad de una institución llena de valores, intereses, motivaciones...

Utilizando el esquema de Ball (1989), comparamos las características del enfoque clásico (explicado por teorías generales) con el planteamiento que se centra en la visión micropolítica de cada contexto escolar:

Perspectiva micropolítica (enfoque explícito)	**Ciencia de la organización** (enfoque explícito o implícito)
PODER	AUTORIDAD
DIVERSIDAD DE METAS	COMPETENCIA DE METAS
DISPUTA IDEOLÓGICA	NEUTRALIDAD IDEOLÓGICA
CONFLICTO	CONSENSO
INTERESES	MOTIVACIÓN
ACTIVIDAD POLÍTICA	TOMA DE DECISIONES
CONTROL	CONSENTIMIENTO

No se puede olvidar (Hoyle, 1986a) que frente al componente *nomotético* de las escuelas (su vertiente estática, institucional, regida por papeles y fines establecidos) se da el componente *ideográfico* (personalidad de los individuos que la integran, particularidad del contexto, imprevisibilidad de las acciones). Esto exige que la evaluación haya de realizarse bajo unas perspectivas adecuadas a cada contexto y a cada realidad.

3

SIMPLIFICACIONES ABUSIVAS

La tradicional forma de evaluar los Centros escolares ha estado presidida en nuestro país por fórmulas excesivamente simplificadoras. Basta revisar la bibliografía al respecto (García Hoz, 1987; Moreno García, 1978; Martínez, 1979; Isaacs, 1983; Tort, 1985; etc.) para darse cuenta de una curiosa particularidad: Se explicita la complejidad de la tarea y se propone una forma extremadamente simplificada de llevarla a cabo.

Las pautas cuantificables que tratan de «medir» el funcionamiento del Centro y de «comparar a través de la medida» están muy lejos de poder facilitar la evaluación del Centro Escolar desde una dimensión ambiciosa.

Si se tiene en cuenta, además, que esas pautas se aplican a directivos, profesores y padres de alumnos, podremos hacernos una idea de su «peligrosidad», ya que, aunque la muestra sea representativa, los protagonistas no pueden agotar los puntos de vista sobre el Centro. Cuando la demanda del proceso evaluador viene de instancias exteriores al Centro, es fácil que los «actores» intenten proyectar una imagen del Centro positiva. Al pretender comparar dos Centros a través del resultado cuantificador de un cuestionario, se comete una arbitrariedad, ya que:

— Los contextos en que se desarrollan las actividades son distintos. Una escuela enclavada en una zona rural no es fácilmente equiparable a un gran Centro radicado en el corazón de una urbe. Una escuela suburbial no es comparable con un colegio al que acude la élite social. No hay Centros, pues, estrictamente comparables. ¿Sería razonable comparar la velocidad de dos coches de distinta cilindrada y atribuir la diferencia a la pericia del conductor? ¿Sería justo comparar

la velocidad de dos vehículos similares puestos a circular por firmes tan diferentes como una autopista y un desierto?

— Los medios disponibles son diferentes. No es riguroso comparar, a través de instrumentos idénticos, los resultados de potenciales diferentes alimentados por medios muy distintos. Distintos en cantidad y en calidad. Volviendo al ejemplo del coche, diríamos que no es *justo* comparar los kilómetros recorridos o la velocidad alcanzada por dos coches que tienen diferente cantidad y calidad de combustible para la marcha.

— Los patrones de medida son utilizados de forma diferente. Cada uno contesta al cuestionario desde postulados diferentes y, a veces, hasta opuestos. Los conductores serían en este caso los encargados de manifestar a qué velocidad han corrido y de cuántos kilómetros ha sido el trayecto.

El tema se plantea en la entraña misma de la comparación. ¿Se puede evaluar sin disponer de un criterio comparativo? Stufflebeam y Shinkfield (1987) adoptan una respuesta ecléctica ante este interrogante.

«Creemos que la evaluación debe ser comparativa antes de que empiece el proceso o antes de suscribirse a un servicio, no comparativa durante el proceso (para que permita concentrarse en lo que resulte mejor para el desarrollo del servicio), y periódicamente comparativa, después del proceso y/o la utilización continuada, para que el camino quede abierto ante posibles mayores avances.»

La pretendida cientificidad de los números no hace más que enmascarar una realidad compleja. El tratamiento estadístico posterior funcionará con la inflexibilidad de los programas matemáticos, pero difícilmente podrá reflejar la realidad viva, compleja y multiforme, imposible de encerrar en los guarismos. Una realidad que sólo adquiere sentido en la interpretación contextualizada de sus códigos y en la atribución de valor y de mérito a sus diversas facetas. De ahí que una misma forma de actuar (por ejemplo, en la disciplina existente en un Centro) pueda ser valorada de formas muy diferentes.

En cierta ocasión tuve que presentar una película en un Centro de Madrid. Los alumnos interrumpieron su actividad ordinaria para asistir a la proyección. Entraron con tal orden y silencio en la sala, a un metro de distancia unos de otros, con las manos atrás... que no pude reprimir la sorpresa y la desaprobación. Para los profesores del Centro aquella forma de actuar era, sin embargo, la deseable.

Es difícil encerrar este patrón de comportamiento en un cuestionario. Y es difícil interpretarlo sin atender a códigos contextualizados que permitan atribuir sentido y valor a los hechos.

El intento de cuantificar el complejo entramado de relaciones, acciones y significados está amenazado de trampas e imprecisiones. Es probable que, en estos comentarios, incurramos en el mismo defecto simplificador que denunciamos. El objetivo de estas líneas es llamar la atención sobre algunas de las limitaciones de los intentos de medición del Centro escolar, sobre todo cuando se aplican de forma exclusiva, sin ningún otro tipo de método o instrumento que facilite el contraste, la matización y la profundización en los datos obtenidos. Los cuestionarios pueden ser útiles, pero encierran el peligro, cuando se aplican con carácter *exclusivo*, de recoger de forma superficial y reduccionista una realidad extremadamente compleja.

Cuando nos referimos a los diseños experimentales como forma de explorar la realidad y de construir el conocimiento, no pretendemos hacer una descalificación de sus bases científicas y de sus estrategias metodológicas sino subrayar algunas de sus limitaciones, especialmente relevantes cuando se trata de analizar una realidad social tan compleja, dinámica y cargada de valores como la de un Centro escolar.

La polémica *métodos cualitativos versus métodos cuantitativos* es resuelta hoy por los especialistas de ambos campos, con un intento de aproximación, comprensión y conjugación metodológica (Cook y Reichardt, 1986). Sin embargo, la naturaleza de algunos fenómenos sociales aconseja un enfoque cualitativo, ya que su complejidad no puede ser captada plenamente a través de diseños experimentales (Stake, 1974; Pérez Gómez, 1983; Angulo Rasco, 1989).

A) Las mediciones

Las escalas de estimación, los cuestionarios, las pautas de evaluación que exigen valoración numérica, no dejan paso a la explicación causal de la realidad. Supongamos que la disciplina del Centro merece una puntuación de 4 sobre 10 para un profesor encuestado. No explica por qué atribuye ese número ni por qué es esa la realidad del Centro. «Cuatro» no «significa» nada. Para una persona, un orden riguroso, un silencio estricto, una sumisión absoluta, resultan indicadores de un planteamiento disciplinar equivocado. Para otra persona son esos patrones los que merecen la puntuación máxima. Por otra parte, una misma puntuación puede ser asignada por motivos justamente contrarios.

El fenómeno de la atribución numérica a realidades complejas supone un riesgo importante, no sólo de imprecisión, sino de tergiversación, agravado por el hecho de la apariencia de objetividad que

encierra el número. Un número parece más objetivo, más riguroso que una descripción expresada en términos naturales.

«Nuestra búsqueda de la racionalidad científica y la evidencia factual nos ha llevado a una reverencia irracional por la autoridad de los números, raramente cuestionada» (Siedman,1977).

Los cuestionarios son contestados, como es lógico, por los «actores», por los protagonistas de la acción educativa en el Centro. Este hecho añade un factor de complejidad al fenómeno de la medición. Un director a quien se pregunta que ponga una calificación numérica al nivel de información que tienen los alumnos en el Centro, estará fácilmente inclinado a responder con una calificación alta. En parte porque tenderá a ver la realidad desde la perspectiva sesgada de su posición. En parte, también, porque, aunque conozca con precisión la realidad, tenderá a presentar una imagen favorable del Centro que dirige.

La cuantificación obliga a encerrar en los números realidades cargadas de matices y de complejidad. Constreñir una organización tan complicada como es el Centro escolar, en la que se entremezclan factores ideológicos, políticos, sociales, económicos, psicológicos, pedagógicos, en un conjunto de números, entraña riesgos evidentes:

a) En el proceso codificador, ya que se parcela una realidad única y se califica numéricamente un hecho cualitativo, desde la particular subjetividad del calificador.

b) En el proceso decodificador, ya que se atribuye significado, quizás desde otros códigos, a los números asignados por el calificador.

Olvidarse de este proceso de atribución y comenzar a barajar los números y a operar estadísticamente con ellos (más directamente, a atribuir un valor comparativo a los guarismos) es un ejercicio descarado de arbitrariedad, con escasas apariencias de rigor para quien se detenga a considerar, desde el comienzo, el proceso evaluador.

La *calidad de los datos* es discutible por el proceso de atribución que supone el asignar un guarismo a una realidad en sí misma complicada y contemplada desde la subjetividad del participante.

B) Las comparaciones

Las escalas que se utilizan no sólo suelen ser nominales (7 es diferente de 6, 4 es distinto de 5), sino que tienen el carácter de ordinales

(7 es más que 6, 4 es menos que 5) e incluso se les atribuye una condición abusiva de escalas de razón (7 menos 6 es igual a 5 menos 4).

Esto permite fáciles comparaciones y clasificaciones. Un Centro que obtiene una media de 7,5 en la valoración de la limpieza es «mejor» que otro que solamente obtiene 5,5. (No importa de qué medios de limpieza dispone, qué personal se dedica a la tarea, en qué lugar se encuentra ubicado el Centro, qué tareas realizan los usuarios, qué climatología existe en la zona, qué tipo de alumnos lo integran...) Ni siquiera se tiene en cuenta el criterio de exigencia de los evaluadores (profesores o alumnos del Centro), de tal manera que «los más limpios» —y, por consiguiente, los más exigentes— resultarían ser «los más sucios» en la evaluación, ya que otros evaluadores (profesores y alumnos de otro Centro), menos exigentes, otorgarían puntuaciones más altas al nivel de limpieza del Centro, a pesar de estar más sucio.

Estamos eligiendo un ejemplo del menor grado de complejidad posible, pero la cuestión se puede ir complicando a medida que los indicadores que se tengan en cuenta estén referidos a cuestiones más complejas, como el grado de libertad de los alumnos, el nivel de participación, la existencia de indoctrinación, el respeto a los individuos, la naturaleza y niveles de los aprendizajes, etc.

Utilizar las pautas cuantificadas como criterio de comparación resulta, pues, arbitrario. No es acertado considerar como Centro «mejor» (¿mejor para quién?, ¿mejor para qué?, ¿mejor en qué circunstancias?, ¿mejor en qué aspectos?, ¿mejor durante cuanto tiempo?...) a aquel que consiga puntuaciones más altas en una evaluación cuantitativa.

C) Las interpretaciones

El lector/investigador debe descifrar lo que aparece cifrado en los informes. El acto de codificar encierra una operación formal consistente en compendiar, en reducir muchas cosas a una. Sólo comprendiendo las claves de esa operación se puede realizar un correcto descifrado. Cuando no se dispone de las claves o de las reglas, hay que realizar la operación a través de conjeturas.

¿Cómo se pueden conocer unas claves que el sujeto no ha desvelado? Cada evaluador contesta desde su peculiar criterio a los cuestionarios, atribuye números sin precisar cuáles son las reglas críticas mediante las cuales ejerce esa atribución. El lector, que tiene acceso directamente al número y no a la realidad, difícilmente podrá descifrar la entraña de aquel número. Es probable que la arbitrariedad se

potencie, ya que está en el camino de ida y —además— en el de vuelta:

REALIDAD---------NÚMERO---------RECONSTRUCCIÓN

¿Qué significa un 3 que ha atribuido un profesor al estado del mobiliario escolar de un Centro? ¿Ha puesto una calificación baja porque el mobiliario está viejo, porque es inadecuado, porque se usa mal, porque le disgusta su color, porque es poco manejable, porque está en mal estado, porque no tiene estética?

Añadamos toda la compleja gama de posibles reacciones del profesor en la dinámica del Centro: El director ha impuesto el tipo de mobiliario, él tenía especial interés en otro tipo de material, la Administración ha servido unos pupitres iguales a todos los Centros.

Sin conocer al profesor, sin saber cuáles son las características del Centro, mal se podrá realizar una interpretación ajustada.

Cuando se aplican las pautas numéricas, sin tener en cuenta el contexto, sin disponer de las claves de interpretación, la falta de validez del instrumento es inevitable.

Los paquetes estadísticos que se apliquen una vez obtenidos *de esta manera* los números tienen dudosa validez, ya que parten de unos datos arbitrarios.

La realidad queda plasmada en un número que la interpreta, la condensa, la resume. A través de ese número, otro lector reconstruye la realidad. A nadie se le oculta que la naturaleza de ese filtro de doble sentido ofrece una inevitable dificultad para la fiel interpretación de lo que ocurre en el Centro. Ese filtro no sólo es insuficiente, sino que es fácilmente deformante.

Añádase a esta complejidad intrínseca el problema del sesgo intencionado. Al evaluador directo (profesor, director, alumno) le interesa que la «imagen» de esa realidad sea buena. Y también le puede interesar que sea positiva al evaluador que recaba los datos. La identificación con un tipo de Centros, con su ideología, con su emplazamiento, con las personas que han accedido a realizar la evaluación, etc., hace que la aplicación de estos cuestionarios cerrados, que filtran la realidad a través de números, resulte sumamente problemática.

La interpretación puede referirse también a las medias estadísticas extraídas de diferentes medidas parciales. Varios profesores evalúan, por ejemplo, el funcionamiento de los órganos colegiados. Sus puntuaciones serán, lógicamente, diferentes. También lo serán las de los alumnos. ¿Qué sentido tiene hallar la media aritmética de las puntuaciones? ¿Qué interpretación puede darse a una puntuación extraída de criterios tan diversos y —quizás— opuestos?

Lo mismo decimos de la interpretación de las diferencias cuando se evalúan comparativamente varios Centros. ¿Qué se dice *realmente* (no sólo estadísticamente) al afirmar que existen diferencias «significativas» entre dos Centros? La extensión de la significación estadística a otras vertientes (sociológica, pedagógica, didáctica, etc.) es claramente abusiva.

D) Las generalidades

Cuando se aplican diseños de carácter experimental, sean causales, correlacionales o *ex post facto*, se suelen realizar generalizaciones estadísticas. La naturaleza estocástica de las mediciones permite aventurar unos resultados similares en un nivel de probabilidad determinado.

Esta generalización de los resultados a otras realidades parece justificar una buena parte de la investigación. La validez externa del experimento radica precisamente en esta potencialidad que permite aplicar a otros casos los resultados hallados en la muestra con que se trabaja.

Uno de los problemas de la generalización estriba en la endeblez de la extracción de la base numérica que ha servido para aplicar el modelo estadístico. Ya hemos visto con qué dificultad puede asignarse un número a una realidad compleja, analizada subjetivamente por el evaluador.

Otro problema es la peculiar idiosincrasia de los Centros. No es fácil (o, al menos, no es riguroso) parcelar la realidad de los Centros. Cuando se hace así a través de los números y se opera luego estadísticamente con ellos, se descontextualiza el dato y se le priva de significado.

No tiene sentido afirmar que la cultura de los bantúes es *significativamente diferente* a la cultura de los mayas. Son realidades distintas, absolutamente «incomparables». Decir que la edad a la que mueren los bantúes es *significativamente distinta* a la edad en que mueren los individuos mayas tiene muy poca relevancia. O, mejor dicho, tiene una relevancia que sólo puede ser entendida cuándo se estudia y se tiene en cuenta todo el complejo entramado de ambas culturas.

(Nada decimos aquí de la dificultad de elegir muestras representativas de realidades tan complejas. Cada Centro puede ser entendido solamente desde sus propias coordenadas.)

4

OTRA DIMENSIÓN: LA EVALUACIÓN ETNOGRÁFICA

El propósito principal de la evaluación, tal como aquí la entendemos, es conocer cómo y por qué funcionan de una manera determinada los Centros, para comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y para mejorar su práctica, enriqueciendo la toma de decisiones

Para mejorar la práctica es preciso conocerla en profundidad. Reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos, las causas de las actuaciones, los efectos del desarrollo curricular (tanto explícito como oculto).

En el campus de la Universidad de Norwich los alumnos de Laurence Stenhouse plantaron un árbol como homenaje póstumo. En la placa situada al pie del árbol escribieron esta sentencia clave de la obra del autor inglés: «Son los profesores los que, al fin, podrán cambiar el mundo de la escuela, comprendiéndolo». Es la comprensión profunda del fenómeno educativo que se produce en la escuela lo que provocará la transformación y el cambio en profundidad.

No importa mucho llegar a conclusiones genéricas del tipo «Este Centro funciona muy bien». Y menos el realizar afirmaciones como «Este Centro es mejor que este otro». Nos interesa analizar la realidad del Centro, saber qué fenómenos se desarrollan en él, por qué se producen, qué repercusiones tienen. Para ello necesitamos:

1. Tener en cuenta la importancia del contexto

1.1. El contexto diacrónico, porque el Centro no puede entenderse sin su historia. El Centro es lo que es hoy, funciona como fun-

ciona, porque ha tenido un ayer concreto. Se pueden entender las cosas que suceden en él si se tienen en cuenta los antecedentes inmediatos. Un conflicto no puede comprenderse sin acudir a las causas que lo han provocado.

En un Centro escolar privado que conozco, el titular expulsó en el mes de julio a 30 de los 40 profesores que componían la plantilla. ¿Podría comprender un evaluador externo el ambiente del Centro, al comenzar el curso siguiente, sin tener en cuenta lo sucedido, cuando ese hecho estaba condicionando absolutamente toda la realidad?

1.2. El contexto sincrónico, porque los códigos de un Centro (lingüísticos, comportamentales, ideológicos, etc.) son diferentes. El contexto estará determinado por elementos diversos, unos de carácter interno (configuración del claustro, ideario, extracción social de los alumnos) y otros de carácter externo (emplazamiento, clase social de las familias, naturaleza del medio...).

«La conducta humana —dice Brofenbrenner— está influida significativamente por los ambientes en los que ocurre» (Brofenbrenner, 1976).

2. Enfatizar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial

En los intercambios se cimenta toda la acción educativa. El Centro escolar está atravesado por un entramado de relaciones interpersonales de diverso tipo: de autoridad, de sumisión, de enseñanza/aprendizaje, de información, de transacción económica...

Estas relaciones se establecen en el marco del aula, pero también fuera de ella. No se puede circunscribir toda la comunicación a la esfera del aula, ya que en el Centro se establecen muchas relaciones, algunas de las cuales condicionan las que se producen en el aula. Y dentro del aula, no todas las transacciones o intercambios se desarrollan sobre contenidos de carácter formal ni, desde luego, con contenidos de aprendizaje reglado.

Todo el entramado de relaciones conforma el clima institucional en el cual se desarrolla la acción.

«Las imaginaciones que la gente tiene de los otros, de ellos y de cada aspecto de su mundo son los *hechos sólidos* de la sociedad. Percibiendo su mundo, el hombre es subjetivo. Selectivamente percibe, interpreta y atribuye significados en su mundo y, entonces, actúa en consecuencia. Los *hechos sólidos* de la sociedad son esas percepciones, definiciones, interpretaciones y significados» (Dodge y Bogdan, 1974). (El subrayado es mío.)

3. Interpretar representativamente los hechos

No basta la descripción minuciosa de los hechos. No basta un simple análisis operacional. El factor clave dentro de la comunidad social es la interpretación representativa de los fenómenos.

La interpretación representativa trasciende y supera la simple enumeración y descripción de los fenómenos. Y supone un análisis que maneja símbolos y valores.

«La investigación interpretativa entiende la conciencia de una situación más allá del mero conocimiento proposicional, al ámbito de los sentimientos, de las simpatías silenciosas, a los deseos inconscientes y a los usos cotidianos no examinados, profundizando nuestra comprensión de los ambientes organizativos y sociales», apunta Vax (1971). Y añade:

«Un investigador de campo que explora un pueblo extraño percibe en seguida que la gente está diciendo y haciendo cosas que ellos comprenden, pero que él no. Un sujeto puede efectuar un gesto por el que todos sus compañeros se rían. Ellos comparten la comprensión de lo que el gesto significa, pero no así el investigador. Cuando él también lo comparte, comienza realmente a comprender.»

Se hace necesaria, pues, la interpretación representativa de los hechos, porque éstos constituyen un lenguaje cargado de significaciones.

4. Subrayar el valor de los procesos, no sólo (aunque también) el de los resultados

Importa tener en cuenta cómo se hacen las cosas, cómo se desarrolla la actividad, cómo se relacionan las personas, cómo se organiza el complejo mundo de los profesores, cómo se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje, cómo se toman las pequeñas y grandes decisiones.

No nos importa tanto cuántas cosas se hacen, cuántos alumnos aprueban, cuántas decisiones se toman, cuántos éxitos se consiguen. No es que no importen los resultados conseguidos, sino que la forma mejor (quizá la única) de valorarlos debidamente es saber cómo se producen.

5. Utilizar la opinión de los protagonistas de la acción

Aunque planteamos la necesidad de realizar una evaluación externa del Centro escolar, será preciso contar con la valoración de

los profesores, de los alumnos y de los padres que forman la comunidad escolar.

Son ellos los que realmente conocen los hechos por dentro y los que dominan las claves para su interpretación. La cultura del Centro puede ser descifrada por los miembros de la misma.

Si los protagonistas mantienen una actitud indiferente o de rechazo hacia el proceso evaluador, difícilmente se podrá obtener una información fidedigna y, desde luego, de poco servirán los resultados de la evaluación para mejorar la profesionalidad de los profesores y para influir positivamente en la posterior toma de decisiones. Ahora bien, esa negativa o esa indiferencia son una parte sustancial de la Institución.

6. Mantener una visión estructural del centro

El análisis parcelado de una realidad compleja presenta vetas muy profundas de distorsión. No se puede entender, por ejemplo, lo que sucede en un aula sin tener en cuenta las características de la organización general del Centro, no se puede entender la actuación de un director sin conocer la actitud de los profesores en su elección, no se puede comprender la entraña de un conflicto entre dos grupos de profesores sin saber cuáles son las causas que lo han desencadenado.

El Centro es un todo y no se puede evaluar por parcelas sin riesgo de que la explicación quede distorsionada al descontextualizarla. No sólo porque unas cosas dan sentido y plenitud a otras, sino porque un fenómeno aislado tiene, incluso, distinta significación en un contexto u otro. Es probable que la discrepancia de un profesor ante la dirección del Centro tenga un diferente significado en un Centro privado y en uno público, por ejemplo.

Cuando, al salir de un túnel, leemos en el cartel indicador la expresión APAGUE LAS LUCES, deberemos tener en cuenta el contexto en el que se sitúa la lectura: si es de día, haremos bien en apagar las luces del vehículo; si es de noche, deberemos hacer caso omiso de la advertencia.

Una vez conocido el contexto, podemos realizar un ENFOQUE PROGRESIVO, centrándonos en un aspecto determinado en el que nos interesa profundizar. Es el efecto «zoom» o de «travelling óptico» aplicado al análisis de la realidad. Imaginemos que, al realizar la evaluación del Centro, nos encontramos con un conflicto de autoridad. Si deseamos profundizar en su análisis, polarizamos la atención y el esfuerzo en el estudio de sus causas, de sus dimensiones, de sus consecuencias, de su duración, de su profundidad. Pero sólo podremos

comprender el fenómeno si lo enmarcamos en sus coordenadas etiológicas y de desarrollo.

Puede suceder que el zoom tenga sentido inverso (que se comience a estudiar un fenómeno determinado del Centro, porque el interés sea exclusivo o porque la gravedad del problema lo aconseje). En ese caso será preciso ir ampliando el marco de referencia para comprender la realidad que despertó el proceso de evaluación.

7. Dar prioridad a la vertiente cualitativa de la evaluación

La naturaleza de los fenómenos que ocurren en el Centro escolar es de carácter social. De ahí que utilicemos enfoques, métodos, instrumentos y análisis de carácter cualitativo. Las objeciones que se suelen formular a este planteamiento («no hay ciencia de lo particular», «no hay rigor en lo que es subjetivo», «no existen criterios de contraste», «no hay posibilidad de generalizar», «no existe la necesaria asepsia ideológica», etc.) han de ser resueltas a la luz del paradigma de investigación utilizado. No parece razonable estudiar las características de un proceso de investigación desde las condiciones y exigencias de otro. En cualquier caso, habría que exigirle al proceso aquellas condiciones que lo hiciesen riguroso, coherente y adecuado a la realidad que se explora.

> «Si el evaluador en busca de la verdad ignora estos hechos (subjetivos) a través de la imposición de sus definiciones en lo que él cree que sea el ambiente de investigación, está ignorando datos valiosos» (Dodge y Bogdan, 1974).

Es frecuente que se intente justificar la bondad del paradigma cualitativo en la evaluación/investigación desde las premisas y las exigencias del paradigma cuantitativo. Lo cual encierra un error, cuando menos, de perspectiva. Y, probablemente, de valoración, ya que parece existir un paradigma fundamental y modélico en el que han de mirarse los demás. El criterio de bondad y de rigor de los demás sería la medida en que se pareciesen al modelo.

Cook y Reichardt (1986) han realizado una aportación interesante al respecto, planteando la compatibilidad de los métodos y sugiriendo la conveniencia de su utilización adecuada y, en algunos casos, conjunta.

Es preciso elaborar mecanismos de información con suficiente capacidad de rigor para conocer qué es lo que está sucediendo en el Centro, cómo se está desarrollando el curriculum y qué es lo que debe

transformarse para la mejora. En este sentido se pronuncia Gimeno Sacristán (1988):

«Un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin la posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en su discusión y mejora. La política educativa, la evaluación de validez de los *curricula* vigentes, la respuesta de los centros ante su comunidad quedan sin contraste posible; los mismos profesores se justifican con acomodarse a la regulación abundante a la que es sometida su práctica. El *curriculum* que no se evalúa, o se hace a través de la evaluación de los profesores solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante. Sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar, de los alumnos y de los profesores.»

8. Crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión sistemática y rigurosa

La evaluación que proponemos es siempre, en buena medida, autoevaluación. Cuando es externa, porque necesita de la participación inexcusable de los protagonistas que son consultados por los evaluadores. Y, cuando es interna, porque son los mismos sujetos los que se preguntan y responden por la reconstrucción de la realidad del Centro.

En cualquier caso, para que la evaluación se convierta en un proceso de mejora de la realidad ha de acabar siendo asumida como un elemento capaz de incidir en la toma de decisiones en el Centro. La evaluación impuesta o sufrida resultará estéril. Y el conocimiento de la realidad que se puede conseguir a través de ella será pobre y desvirtuado.

Los informes que no se solicitan o que molestan serán arrinconados, manipulados o denostados por aquellos que han sufrido la imposición de ser evaluados.

Despertar y cultivar actitudes de autorreflexión es conseguir poner en marcha procesos de evaluación continua y sistemática. Hará falta, solamente, añadir el carácter técnico y riguroso que exige una evaluación explícita y que se materializa en informes.

5

PLANIFICAR LA EVALUACIÓN

La evaluación etnográfica exige combinar la improvisación con la planificación rigurosa. El carácter emergente de la evaluación cualitativa no está reñido con la previsión.

El diseño de trabajo no se aplicará rígidamente, pero el evaluador sabrá con claridad qué, cómo, cuándo, dónde y por qué desea obtener datos en el Centro. La flexibilidad del diseño requiere una atención extremada a las exigencias provenientes del medio. El evaluador ha de ser sensible a lo que la realidad vaya descubriendo.

La acomodación al medio no elimina la intención y el proyecto. De la misma manera que el que va a explorar una zona sabe lo que pretende, aunque el camino lo irán modificando, y en ocasiones trazando, las exigencias del lugar y el momento.

Aunque el objetivo nuclear es conocer e interpretar cómo funciona la escuela, el evaluador puede encontrarse con nuevas formas de búsqueda y nuevas zonas de exploración, inicialmente no previstas. La fragmentación previa de los indicadores no debe llevar a la pérdida de una visión holística del Centro. Si pretendo conocer una ciudad, puedo trazar un itinerario, contando con el tiempo disponible, para ver aquello que despierta más el interés. Pretender conocerlo todo puede ser un buen modo de olvidar lo más importante y de perder el tiempo en la búsqueda. Ahora bien, una vez cómenzada la exploración, pueden aparecer fuentes de interés imprevistas que obliguen a dejar al margen parte de los objetivos iniciales.

La planificación es un ejercicio intenso de reflexión. En ella se establecen las bases del proyecto de acción, se fundamenta la naturaleza de los fines, se marcan las pautas del proceso y se explicitan las concepciones sobre el método. Los primeros criterios de atribución de significados empiezan a sembrarse en la tierra fecunda de la prospección.

«El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia adelante. Debe reconocer que toda la acción social es, hasta cierto punto, impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada. El plan general debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles. La acción prescrita por el plan debe estar informada críticamente en dos sentidos. En primer lugar, debe tomar en consideración los riesgos que implica un cambio social y reconocer las limitaciones reales, materiales y políticas de la situación. En segundo lugar, la acción críticamente informada debe ser elegida de tal modo que permita a los profesionales actuar eficazmente sobre un abanico más amplio de circunstancias, y hacerlo más sabia y prudentemente» (Kemmis y McTaggart, 1988).

Si la planificación se realiza en equipo se puede llegar a un consenso que articule y ordene la acción. No ha de quedar todo entregado al curso de la improvisación bajo el pretexto de que aún no se conoce la realidad y sus coordenadas espacio-temporales. Es preferible dilatar el período de planificación a comenzar de forma incoherente y descohesionada. Es difícil que el abandono al azar solucione problemas de concepción y de método que no están resueltos inicialmente.

Una parte de la planificación ha de ser previa a la negociación que se realice con el Centro. Pero después de ésta, habrá que rehacer, probablemente, la planificación inicial. Esto nos permite hablar de una planificación permanente, *en espiral*, sensible a la realidad viva del acontecer y con capacidad dinamizadoramente anticipatoria.

La planificación de la evaluación tiene una provisionalidad permanente, aunque va ganando niveles de concreción en momentos diferentes:

— En el momento *cero*, cuando el patrocinador plantea las primeras exigencias al evaluador o a su equipo. En ese momento se conocen algunas características del Centro y de su historia y situación actual.

— En el momento *uno*, cuando se ha realizado ya la negociación y se han conocido, en directo, las características del Centro y las exigencias que plantea la comunidad escolar en cuanto a tiempos, métodos, entrega de informes, etc.

— En el momento *dos*, una vez que el evaluador se encuentra ya inmerso en el curso de la acción. Entonces se producen rectificaciones de la planificación inicial y se desarrolla un proceso de microplanificación que afecta a los procesos cotidianos de la actividad.

En definitiva, no se planifica de una vez para siempre. La evaluación resulta buena no en la medida que se adapta a la planificación

inicial sino en la medida que responde a las permanentes exigencias de la realidad del Centro escolar que se evalúa. De ahí la conveniencia de conocer algunos datos de referencia que establezcan las coordenadas generales del Centro, de su configuración, de su fisonomía funcional. Walker y Adelman (1975) confeccionan una lista del *background information* sobre la escuela:

1. Nombre
2. Tipo: pública/privada, subvencionada, Enseñanza Media, etc.
3. Composición en cuanto al sexo: mixta, sexo único, etc.
4. Edades
5. Tamaño/Admisión
6. Emplazamiento: urbano, suburbano, rural, etc.
7. Categoría.
8. Tamaño del equipo de profesores.
9. Número y tamaño de los Departamentos.
10. Uniforme de la escuela.
11. Historia reciente (reorganización, cambios, problemas, etc.).
12. Organizaciones de profesores y maestros.

La lista no es exhaustiva, como los autores reconocen. Cualquier evaluador puede añadir algunos datos generales más que permitirán adecuar la planificación a un tipo determinado de Centro y no a una escuela situada *en el vacío*.

La planificación de la evaluación debe tener en cuenta diversas vertientes, entre las que deben tenerse en cuenta las siguientes:

a) *El tiempo:* Las exigencias del tipo de evaluación del que estamos hablando impone un arco temporal de amplitud considerable. Ahora bien, es preciso establecer unos límites flexibles (negociables con la comunidad escolar, pero que permitan establecer garantías respecto al proceso evaluador). Si el patrocinador o el propio Centro limitasen tanto la disponibilidad del tiempo de exploración que impidiese realizar una tarea rigurosa, sería preferible renunciar a la actividad. No es positivo aceptar un planteamiento que inexorablemente lleva a la falta de credibilidad. Uno de los criterios de validez interna de la evaluación etnográfica es la permanencia durante un tiempo prolongado del evaluador en el campo. El tiempo previsto ha de tener, pues, unas fronteras movibles. No ha de ser un tiempo abierto (nunca se termina de explorar completamente una realidad tan compleja), sin final previsible. Y tampoco ha de ser rígido, de manera que la actividad evaluadora se vea constreñida por las limitaciones temporales y que se condene la posibilidad de efectuar los cambios pertinentes.

En el informe final han de aparecer las justificaciones de los cambios realizados respecto a la planificación inicial. Por qué se acortó el tiempo, por qué se modificó el ritmo o por qué se necesitaron más días de los previstos.

b) *Las técnicas*: Cuando se plantea un tipo de evaluación se están ya determinando las técnicas y los procesos de aplicación de las mismas. Pero ha de preverse el orden de aplicación, las estrategias de desarrollo, la adaptabilidad de las técnicas a los lugares, momentos y personas que trabajan en el Centro. No es aconsejable llegar al campo sin haber previsto nada de lo que se quiere realizar. Otra cosa es que la situación obligue a cambiar sobre la marcha.

La aplicación de las técnicas ha de estructurarse de acuerdo con el tiempo y, a su vez, el tiempo ha de ser suficientemente flexible para albergar el desarrollo de las técnicas. Condenar a la precipitación o al desajuste temporal la aplicación de las técnicas supone un desastre anticipado. La concepción de las mejores estrategias de exploración se convierte en un fracaso si no existe un tiempo adecuado para su desarrollo.

El tiempo destinado a la aplicación ha de completarse con el necesario para el trabajo de interpretación y nuevo diagnóstico. No se necesita tiempo solamente para estar en el campo sino, y sobre todo, para trabajar con los datos extraídos de la exploración.

c) *Las personas:* Hay que prever a quiénes se desea entrevistar, a quiénes se ha de observar, a qué personas se van a aplicar los cuestionarios. El muestreo para este tipo de evaluación no puede realizarse con criterios de representación estadística, sino con indicadores de significación etnográfica. Una persona determinada puede ofrecer información absolutamente necesaria sobre un tema o problema. Esa persona no ocupa un simple número en el cómputo de la significatividad, sino que sus datos adquieren una peculiar relevancia en función del papel que ocupa en el Centro o de su especial conocimiento de la realidad. Este hecho nos permite indicar que la planificación no puede ser completamente anticipatoria, ya que una buena parte de esos indicadores de valor procederá del conocimiento de la realidad de la escuela.

También los evaluadores deberán conocer sus cometidos en el proceso evaluador. De esta forma podrán preparar y prepararse adecuadamente para acometer la actividad. Los miembros de un equipo necesitan delimitar las competencias para que no se sientan todos responsables de todo el quehacer e, ipso facto, no responsables de nada. Aunque el director de la evaluación asume una especial responsabilidad, el buen funcionamiento del equipo exige que cada uno de los miembros conozca cuáles son sus cometidos.

d) *El contenido:* El evaluador ha de formular cuestiones previas que guíen (aunque no determinen) la acción y que abran cauces de reflexión sobre la realidad escolar. Estas cuestiones pueden provenir de su propia formación teórica, de la reflexión sobre el programa trazado por el patrocinador, de las discrepancias entre la teoría y la práctica, de las divergencias entre las opiniones de los miembros de los diferentes estamentos del Centro, etc.

Ante la pregunta de cómo deben funcionar los Centros escolares cada evaluador se planteará unas respuestas determinadas, probablemente discrepantes dada la realidad compleja, imprevisible y llena de valores que encierra el Centro educativo.

Nosotros vamos a ofrecer unos indicadores que consideramos relevantes a la hora de plantear el comprometido tema de la calidad del funcionamiento de las escuelas. Estos indicadores aislados, fragmentarios, no deben hacernos perder de vista el interés holístico de la evaluación. Cada uno de ellos, por otra parte, se halla unido y condicionado a los otros y a muchos otros factores que no se explicitan. No se trata, pues, de establecer un cuestionario al que habrá de responder cada miembro de la comunidad o, en último término, el propio evaluador. Solamente pretendemos abrir algunas pistas de reflexión y establecer algunos criterios respecto a la calidad.

— Existencia de un *proyecto colectivo* en el que ha participado la comunidad escolar (padres, profesores y alumnos). El proyecto es fruto de la discusión y del acuerdo. Lo conocen todos los miembros de la escuela ya que se ha difundido a través de los representantes de los estamentos.

— La *participación de los alumnos* es intensa y se articula en la gestión del Centro a través de los órganos colegiados y en el aula a través de la intervención en los procesos de aprendizaje y de evaluación.

— Existe una *coordinación profunda* de los profesores (en sentido horizontal y vertical) de modo que el trabajo del equipo docente y de los seminarios establece una continuidad y una cohesión y coherencia internas que entraña un beneficio para los alumnos.

— La *comunicación* de los alumnos, de los profesores y de los padres es intensa y positiva (entre los miembros de cada estamento y entre los miembros de los distintos estamentos).

— La *información* es fluida y clara en todas las direcciones (de la dirección hacia los alumnos y de éstos hacia la dirección). Existen vías de información ágiles y seguras, de manera que no es fácil la ocultación, la manipulación o la desvirtuación de la noticia.

— Existe en las aulas o fuera de ellas una preocupación manifiesta por la *metodología* que se desarrolla en la actividad docente. Esta preocupación se trasluce en la participación de los alumnos, en la discusión sobre las formas de aprendizaje, la flexibilidad metodológica, el intercambio de iniciativas y experiencias.

— La *ratio profesor/alumnos* (y otros tipos de *ratio* como *especialistas/alumnos, profesores/aula, etc.*) es baja, de modo que no se hallan masificadas las aulas y es posible trabajar individualmente con los alumnos, adaptándose a las peculiaridades de cada uno y a las características del grupo.

— Se desarrollan iniciativas sobre el *perfeccionamiento del profesorado* a través de la investigación sobre la acción, de manera que se producen cambios extraídos de la reflexión crítica, sistemática y compartida sobre la actividad educativa de la escuela.

— El curriculum atiende a parcelas de la formación que no están integradas en el curriculum mínimo impuesto por la Administración. Por ejemplo, se plantean actividades curriculares para la *educación ante el tiempo libre* de los alumnos.

— Se plantea una *relación intensa con los padres*, a través de la información, de la participación y de la reflexión conjunta sobre el proceso educativo.

— Hay *flexibilidad organizativa*, de manera que la adaptación a los cambios, a las exigencias del medio y a la innovación es rápida y fácil. La estructura no se convierte en un elemento obstaculizador y disuasorio ante los cambios.

— Se producen procesos de *autoevaluación institucional*, de manera que la reflexión sistemática sobre la actividad ilumina la toma de decisiones posterior sobre el quehacer del Centro.

— La *autoridad* se ejerce de forma equilibrada y razonable, alejándose del autoritarismo y de la permisividad, de manera que se produce una orientación real de la actividad a través de los órganos unipersonales y colegiados de gobierno.

— El *emplazamiento* del Centro es bueno, de manera que no es necesario el uso de transporte escolar que exige un tiempo considerable cada día y el diseño arquitectónico es, estética y funcionalmente, valioso.

— El *espacio* es adecuado, las instalaciones son amplias, luminosas y adaptadas a los usos que se realizan en ellas. El Centro está limpio y bien ornamentado, de modo que se transforma en un ámbito de carácter estético, acogedor y funcional.

— Existe una auténtica *coeducación*, detectando y combatiendo los patrones de actuación sexista del profesorado y propiciando una convivencia sana y positiva entre los sexos.

— Se atiende a la *educación de los valores*, tanto en el curriculum oculto como en el explícito, omitiendo la indoctrinación y la imposición de cuadros de valores del educador como dogma moral que deben asimilar todos los alumnos.

— Existe una amplia gama de *medios didácticos*, tanto en laboratorios como en aulas, bibliotecas, etc. La existencia de los medios está acompañada de una utilización adecuada y persistente.

— Se produce una *adaptación al medio* en el que el Centro está enclavado, de manera que la escuela no es un islote que se pierde en el interior de los muros de la escuela sino que está en relación con la realidad circundante.

— La *designación y la actuación de los tutores* es democrática y está orientada fundamentalmente al beneficio educativo de los alumnos, más que a los intereses de los profesores. Esa actuación se orienta a los alumnos, al equipo docente y a los padres de los alumnos.

— La *evaluación* que realizan los profesores en las aulas está asentada en fórmulas alejadas de planteamientos e instrumentos mecánicos y cuantitativos simplificadores.

— Los *conflictos* se tratan de forma rápida y adecuada, evitando la complicación y el progresivo deterioro de las situaciones producido por el silencio, la desvirtuación, el aplazamiento o el mal enfoque de los mismos.

— Los *contenidos* de la enseñanza son elegidos de forma inteligente y rigurosa, atendiendo a los principios organizadores del conocimiento, a la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

— Se atiende a la *integración de alumnos* con deficiencias y existe preocupación por aquellos alumnos que tienen problemas de aprendizaje y que manifiestan dificultades en el seguimiento de la actividad.

— El *libro de texto no es el eje del proceso de enseñanza/ aprendizaje*, de tal manera que los alumnos saben buscar y trabajar con materiales diversos.

— En el Centro existen procesos de *investigación* sobre la acción impulsados y desarrollados por los profesores. Estas investigaciones son conocidas por los miembros de la comunidad escolar y están abiertas a todos los miembros de la misma.

— El *clima* del Centro es positivo: tanto los profesores como los alumnos se encuentran satisfechos de participar en la actividad y de pertenecer a la comunidad escolar. El ambiente es bueno, libre de tensiones y crispación, alejado de la competitividad y de la envidia.

— Existe *transparencia en la gestión económica* del Centro, de modo que el gasto se realiza conforme a criterios de equidad, eficacia,

coherencia y agilidad, evitando que la burocracia dificulte y obstaculice una gestión racional y eficiente.

— Los criterios adoptados ante la *concepción de la disciplina* y los medios de proponerla/imponerla son racionales. Cuando se quebrantan las normas se actúa reflexivamente y no dejándose llevar de tópicos o de usos y costumbres inveteradas.

— Hay estabilidad, coherencia y cohesión de la *plantilla de profesores*, que valora positivamente su pertenencia al equipo y que tiene el proyecto de mantener y desarrollar el proyecto educativo compartido en el futuro.

— Existe integración en el proyecto del *personal de administración y servicios*, buen funcionamiento de dichos servicios bajo la coordinación de los responsables y buenas relaciones de los profesores, padres y alumnos con el personal que trabaja en esas tareas.

— Los *fondos bibliográficos* de la biblioteca son actuales y están en buenas condiciones y los alumnos utilizan con facilidad y asiduidad los mismos. Se complementa la acción del aula con unos medios documentales ricos, variados y adaptados a las edades de los alumnos y a las tareas que deben realizar.

e) El equipo de evaluación ha de planificar también *cómo va a trabajar los datos* recogidos en la exploración, habiendo previsto los modelos y criterios para la interpretación de los mismos.

Si no se prevén los criterios para la realización de la interpretación y la elaboración del informe, no será posible recoger muchas evidencias que, cuando se pretenda hacer la metalectura de los hechos, se necesitarían.

La tarea de planificación es más fácil cuando el equipo es coherente y homogéneo en sus concepciones de lo escolar, del método y de la filosofía y ética del mismo. Y, por supuesto, cuando existe una amplia experiencia que ha permitido aprender en la actividad.

Estos indicadores no deben ser analizados de forma aislada y parcelaria, ya que muchos de ellos perderían su sentido al desconectarse de sus relaciones y conexiones con otros aspectos del funcionamiento de la escuela.

La visión holística del Centro no es compatible con una atomización de los contenidos de la exploración. Tratar de responder a cada uno de los aspectos arriba indicados tendría muy poco significado desde el punto de vista de la concepción del Centro como una unidad de acción educativa.

He preferido enumerar los indicadores, sin someterlos a la agrupación de un principio estructurador u organizador, ya que cualquiera que se hubiera elegido sería insuficiente e impreciso. No hay fronteras claras entre funciones, estructuras, valores y medios, ya que todo está interactuando de un modo u otro en esa realidad compleja que es la vida del Centro escolar.

La funcionalidad del Centro vendrá dada, precisamente, por la ajustada interrelación de todos estos elementos (y muchos otros) en una dinámica que tiene continuidad y sentido.

«Hay dos niveles en el concepto de funcionalidad. Primero, como interdependencia o coordinación de los elementos en tanto contribuyen al sostenimiento del sistema; segundo, como interdependencia o coordinación de los elementos de un sistema que le permite alcanzar los objetivos del ambiente. Extendiendo este último concepto, se puede expresar que un sistema es funcional cuando sus elementos y la interrelación de los mismos le permiten alcanzar los objetivos. Aparece así la referencia a la actividad procesual del sistema» (Materi y Bhaler, 1984).

Y añaden seguidamente:

«Organización es la adecuada relación entre los elementos y el diseño de las funciones. Esta adecuada relación se manifiesta en que tanto la estructura como las funciones conducen al sistema hacia sus objetivos. Por medio de la organización se orienta el dinamismo del sistema, el que mediante la información adecúa su funcionamiento a los objetivos propuestos.»

Todo ello ha de concebirse desde la consciencia y la intencionalidad de los profesionales que impulsan la experiencia. Un Centro puede actuar de forma teledirigida (los mandos del organismo están controlados por la Sociedad, por la Administración, por la rutina institucional) de forma que los protagonistas de la experiencia no conciben ni impulsan el proyecto educativo del Centro. En ese caso no podría hablarse de calidad de la actividad desarrollada en el mismo, ya que todo es fruto del azar o de la necesidad.

6

LA NEGOCIACIÓN, UNA ESTRATEGIA NECESARIA

La evaluación institucional podría considerarse como parte integral del proceso educativo, sin embargo, frecuentemente queda relegada a esporádicas iniciativas de la administración o de los propios integrantes de una experiencia escolar. Se elabora un diseño curricular, se realiza un proyecto que lo concreta y adapta, se desarrolla la acción..., pero sólo se evalúa el resultado que los destinatarios han alcanzado en las calificaciones escolares.

«La evaluación que recomendamos está considerada como una parte integral del proceso total de la organización del aprendizaje. La evaluación no está tomada como una opción extra. Es una parte esencial de todo curriculum eficaz» (Shipman, 1979).

¿Cómo surge, habitualmente, la idea de realizar la evaluación de un Centro escolar, una evaluación explícita, rigurosa, estructural, dinámica...? Es importante conocer y tener en cuenta el proceso de la iniciativa y de la decisión consumada. Buena parte de lo que se haga después, estará condicionado por esta decisión inicial.

La iniciativa puede nacer de formas muy diversas. Cada una de ellas exige un tratamiento diferente en la negociación:

A) *El propio Centro* a instancias de alguno de sus estamentos o miembros, propone realizar la evaluación. Los motivos que impulsan a la decisión pueden ser de diverso tipo: el deseo de mejorar la actividad del Centro, la necesidad de solucionar un problema, la conveniencia de aclarar una situación o de profundizar en alguna vertiente de la vida del Centro. No se puede descartar la existencia de motivos espúrios: el deseo de practicar un ajuste de cuentas, la defensa de intereses

ses particulares, la búsqueda de apoyos para imponer decisiones o puntos de vista personales.

Si la Comunidad escolar acepta la propuesta nacida de alguno de sus miembros o estamentos, es fácil que el desarrollo de la evaluación sea positivo, sin que hagan presencia actitudes de recelo, de oposición, de obstaculización, de engaño. También será más fácil utilizar adecuadamente los resultados de la evaluación, sin caer en descalificaciones de carácter global o particular de la actividad realizada.

La puesta en marcha del proceso de evaluación de un Centro puede generar actitudes de rechazo y defensa, ya que no siempre se deslinda claramente la vertiente controladora, comparativa y fiscalizadora de esta actividad.

Si el profesor entiende que se le va a sentar en el banquillo de los acusados, si piensa que va a ser comparado con los otros o, sencillamente, con ese «profesor ideal» del que hablan los libros y del que se encuentra probablemente distante y distinto, el profesor adoptará actitudes defensivas o de hostilidad. Muchas de las actitudes indiferentes u hostiles ante la evaluación nacen de un temor, más o menos justificado, a la descalificación personal. No se entiende la evaluación como una ayuda, sino como una amenaza o un peligro.

B) *Instancias superiores al Centro* pueden imponer una decisión nacida de la inquietud por el control, del deseo de contrastar la eficacia de un programa o, sencillamente, de brindar un camino para la mejora institucional.

La evaluación impuesta puede generar un sentimiento de rechazo considerable. Este rechazo anularía la eficacia del proceso evaluador, ya que los resultados del mismo serían descalificados bajo cualquier pretexto o, sencillamente, no serían tenidos en cuenta. Muchas puertas aparecerán cerradas y los «porteros» (Schwartz y Jacobs, 1984) se mostrarán remisos a abrirlas.

La actitud hostil hacia la evaluación del Centro es en sí misma un claro indicador sobre el mismo. [Morrish (1878) analiza las numerosas causas que pueden incidir en la resistencia de los Centros escolares para el cambio...]

La negativa no siempre procede de la indiferencia o de la obstinación sino que tiene su causa inmediata en los planteamientos negativos del evaluador externo.

Cuando una instancia exterior plantea la evaluación de un Centro debe negociar con todos los estamentos del mismo. Y, si fuera posible, con todas las personas. Plantear el asunto solamente al director o a un pequeño grupo de profesores acarreará el problema de crear defensores y detractores del proceso.

C) *Investigadores que pretenden realizar algún estudio* pueden plantear a un Centro la conveniencia de realizar una evaluación del mismo (universitarios que desean realizar su memoria de licenciatura o su tesis doctoral, investigadores interesados por la educación, etc.).

En este caso, hay que conjugar los intereses del Centro con los del evaluador. Lo deseable es que el Centro aproveche la posibilidad de contar con expertos que pueden ofrecer la perspectiva del evaluador externo.

La negociación debe hacerse con toda la comunidad escolar, no solamente a través del director. Si la evaluación no está consensuada y es fruto de la amistad del director con el investigador, será difícil utilizarla como un elemento efectivo de perfeccionamiento de la actividad educativa.

La instancia que ha de conceder la autorización para que se ponga en marcha la evaluación institucional de un Centro es su Consejo Escolar, ya que en él están representados todos los estamentos que lo integran. Sin embargo, el Claustro de Profesores debe conocer con detalle y aceptar de forma clara todo el plan de trabajo.

No es preciso que exista unanimidad en la aceptación, pero sería difícil conseguir éxito en la finalidad esencial del proceso evaluador con un sentimiento fuerte de rechazo por parte de los profesores.

He visto una experiencia evaluadora soportada por los profesores de un Centro, ya que la negociación había sido exclusivamente realizada a través del director. Los problemas del evaluador fueron graves porque eran frecuentes las actitudes evasivas ante las demandas de colaboración e incluso aparecían posturas agresivas ante quien consideraban un intruso y un aliado de la dirección.

En el caso de que exista en el Centro algún conflicto entre partes, es posible que una de las personas (o uno de los bandos) pretenda utilizar al evaluador como un aliado que demuestre de forma rigurosa —técnicamente— la bondad de sus posturas o de sus tesis.

En cualquier caso, sea un equipo externo (impuesto o solicitado) o interno (surgido por iniciativa propia o por designación del grupo) es importante que tenga lugar un período de negociación en el que se llegue a acuerdos sobre:

1. La naturaleza del trabajo que se va a realizar.
2. Los fines que se persiguen.
3. Los métodos que se van a utilizar.
4. El tipo de colaboración que se requiere.
5. La confidencialidad de los datos.
6. El calendario de trabajo.
7. El momento y la forma de entregar los informes.
8. El contenido de los informes.

9. La utilización de informes por otras personas ajenas al Centro.
10. El equipo que va a realizar el trabajo.

La estrategia de negociación puede dilatarse durante algún tiempo, pero es conveniente disponer de fechas suficientes para el diseño y la negociación del mismo, ya que así se evitarán malentendidos y se facilitará el trabajo posterior.

Aunque la estrategia de la negociación afecte a toda la comunidad escolar y a todo el equipo de investigación, ésta puede llevarse a cabo a través de los directores, siempre y cuando éstos lleven a la mesa el sentir y el pensar de sus respectivos equipos.

«La negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en atravesar diversos umbrales que indican el camino del corazón de una cultura» (Woods, 1987).

La negociación, como tal, impone una transacción en la que habrán de existir condiciones y concesiones por ambas partes. El equipo habrá de dejar bien claro en qué condiciones desea trabajar. Y el Centro habrá de mostrar aquellas sin las cuales no aceptará el inicio o el posterior desarrollo de la evaluación.

Puede suceder que el acuerdo no llegue a todos los detalles o a todas las personas, pero sí habrá de alcanzar a las cuestiones fundamentales y a la mayoría de los grupos.

«Un escepticismo prudente montará guardia contra vicios inocentes», apunta Woods (1987). En efecto, una dosificación del nivel de expectativas hará más difícil un descalabro.

El éxito de la negociación descansa en la claridad, en la transparencia de propósitos. Nadie podrá pensar que se le ha tendido una trampa. También será importante conseguir que los sujetos de la evaluación comprendan en qué, por qué y cómo va a resultarles beneficiosa la actividad.

Es posible conseguir un importante apoyo a la evaluación publicando los objetivos, los métodos, los plazos, la colaboración pretendida en el trabajo. Cuando se produzcan cambios, también deberán hacerse públicos (en el tablón de anuncios de la sala de profesores, por ejemplo) para que todos los profesores sepan qué es lo que está sucediendo.

Es imprescindible ayudar a los profesores a considerar la evaluación no como un instrumento de control, de censura, de reproche, de posible descalificación o de ridiculización, sino como un medio eficaz para conseguir una mejora en la calidad del trabajo realizado. En definitiva, como una ayuda.

Es frecuente que los profesores mantengan una actitud recelosa ante observadores externos que registran su actividad y luego la interpretan. Las estrategias de negociación han de caracterizarse más que por la habilidad, por su honestidad y transparencia. Sólo así podrán superar la desconfianza y el rechazo.

No se debería forzar a un profesor a aceptar *violentamente* la evaluación de su actividad. No sólo porque el resultado sería prácticamente inútil desde el punto de vista de la mejora de su actividad profesional, sino porque podría sentirse amenazado y agredido en su independencia y autonomía. «Nadie desea ser evaluado», apunta certeramente House (1979).

Ahora bien, un Centro ha de plantearse la evaluación como una necesidad imperiosa. Y en ese sentido, todos los profesores son partícipes del funcionamiento de la institución. Un Centro no debería abandonar este proceso por el hecho de que algún profesor se oponga o se muestre reticente. Ahora bien, puede respetarse su deseo de que no se observe la actividad en su aula. Por otra parte, cuando un profesor se resiste o se niega a que se desarrolle un proceso de evaluación está adoptando un comportamiento que también deberá ser sometido a análisis: ¿Por qué dice que no?

Las resistencias, frecuentemente achacadas al individuo, suelen tener profundas raíces instaladas en la tierra de la institución. Sea porque otras experiencias anteriores no hayan servido para nada, sea porque se pretenda utilizar la evaluación como una forma sutil de ejercer represalias, sea porque la mejora se exija solamente al profesor, sea porque se presuma que sólo lo que coincida con el pensamiento de la dirección será tenido en cuenta, sea porque se considere que el equipo de evaluación está actuando dolosamente, etc.

La atribución de juicios sobre las actitudes observadas durante el tiempo de la negociación son importantes para la valoración del Centro.

7

ADVERTENCIA A NAVEGANTES

Una vez en el campo, el evaluador puede dar al traste con su trabajo si no tiene en cuenta algunas precauciones sobre sus actitudes y comportamientos. Cada Centro impondrá sus características peculiares, de modo que ninguna de estas sugerencias habrá de tomarse de forma rígida. Las peculiaridades del Centro, la idiosincrasia de sus gentes, el desarrollo de la actividad evaluadora, irán dictando las normas de actuación. El evaluador deberá estar abierto a ellas, sin pretender llevar a cabo, de forma inexorable, el plan inicial de trabajo.

Lo que sugerimos a continuación son, pues, indicaciones, que se tendrán en cuenta de forma diferente en cada caso. Esta adecuación a las exigencias particulares se establecerá más claramente si el evaluador está en actitud de observación permanente ante lo que sucede en el Centro y si ha establecido unos canales eficaces y rápidos de interacción que permitan la circulación rápida y fiel de la información en las dos sentidos: del evaluador hacia el Centro y del Centro hacia el evaluador.

1. El evaluador, como ya apuntábamos, corre el riesgo de ser utilizado por una parte de la comunidad escolar, sobre todo cuando existe algún tipo de conflicto. De forma consciente o inconsciente pretenden convertirlo en su aliado. «El experto demostrará que nosotros tenemos la razón», vienen a decir.

Este planteamiento hace que el evaluador se vea seguido/perseguido por algunas personas que pretenden capitalizar su presencia en el Centro: le brindan información, le sugieren métodos, le ofrecen ayuda. De ahí la necesidad de que el evaluador no se muestre como un aliado de la autoridad o de una parte de los profesores. Cambiar de compañía garantiza su independencia. Si siempre se le ve acompaña-

do de las mismas personas, es probable que los demás miembros de la comunidad piensen que está de su parte. Además, una presencia intensa puede condicionar la percepción de la realidad por parte del evaluador.

Hay que evitar que algunos utilicen su persona y su tarea de forma partidista e interesada. Hay que evitar, en aras de su independencia y del rigor de la evaluación, que el evaluador sea traído y llevado por *algunas* personas.

2. A medida que vaya avanzando el estudio, el evaluador pasará de ser un observador sin poder (sin información) a ser una persona poderosa (con información).

Parte de esa información será solicitada en beneficio de las partes. Y se modificará la actitud ante quien se ha convertido DE ALGUIEN A QUIEN INFORMAR en ALGUIEN DE QUIEN RECIBIR INFORMACIÓN. Este cambio puede modificar la postura de los miembros de la comunidad escolar hacia la actuación del evaluador.

Como los procesos de comunicación tienen carácter circular (no meramente lineal y unidireccional), las relaciones entre los evaluados y el evaluador cambiarán a medida que éste vaya adquiriendo más información sobre lo que sucede en el Centro.

3. La jerarquización existente en un Centro escolar hace que la negociación y el desarrollo de la exploración estén «verticalizados». El director abre las puertas del Centro, el profesor abre las puertas del aula, el presidente de la APA abre las puertas de la asociación.

Este hecho puede contaminar el trabajo haciendo del evaluador un colaborador de la autoridad. Quien «abre la puerta» suele imponer (*de facto*, aunque inconscientemente a veces) unas condiciones de trabajo y de actitud. Es difícil, si no se está prevenido, resistirse a la dependencia de quien hace el favor de abrir una realidad a la mirada de los extraños.

También habrá de prevenirse el evaluador frente a la información previa ofrecida por los elementos superiores de la pirámide jerárquica.

4. Es probable que exista una solicitud de información por parte de algún miembro de la comunidad, una demanda de resultados casi permanente. Algunos pueden solicitarla no sólo del director del equipo de evaluación, sino de cualquiera de sus miembros. Es aconsejable, en ese caso, que la información sea dada únicamente por el director y en momentos previamente planificados y conocidos por los miembros de la comunidad.

De ahí la necesidad de diseñar previamente los momentos y las formas de entrega de informes. De lo contrario, será fácil que la información filtrada se utilice de forma partidista y probablemente tergiversada. Y desde luego, pasará por el tamiz de las expectativas de cada oyente.

Es conveniente que la información sea ofrecida por escrito a través del director del proyecto, que ha de hacerse responsable de los informes.

5. Algunos profesores/alumnos del Centro estarán dispuestos a ofrecer una información «condicionada». Los condicionantes, casi siempre camuflados, podrán ser el intercambio de datos, el desvío de la atención, la gratitud del evaluador, etc.

Esta información se convertirá, en ocasiones, en sugerencias de programas de trabajo acomodados a las expectativas e intereses de quien los formula.

El evaluador deberá protegerse de esos peligros fijando claramente las normas en el comienzo y permaneciendo atento a las presiones que entreguen la iniciativa del trabajo a personas del grupo evaluado.

6. La planificación del trabajo no debe ser rígida o, mejor dicho, debe ser «rígidamente flexible». Hay que disponer de mucho tiempo para dejarse llevar por *lo que se va encontrando*.

Es la realidad misma la que va abriendo caminos, brindando sugerencias, ofreciendo contenidos interesantes. La realidad no se ajusta a los esquemas previos, es ella la que debe obligar a modificar los cauces de actuación del explorador.

Esto no significa que no deba existir un plan de trabajo minucioso y exigente, un calendario previo, unos objetivos preferentes. El plan de trabajo debe dejar abiertos nuevos posibles caminos, nuevas estrategias y nuevos lugares de destino. El evaluador ha de afinar la sensibilidad para explorar precisamente en aquellos momentos y lugares que la realidad aconseje, aunque no estén previstos en la planificación inicial. Un Centro en el que interesa prioritariamente el rendimiento académico puede estar minado por un conflicto relacional entre dos bloques de profesores que hace imposible un trabajo eficaz. Será ahora ese problema el que deba ser explorado.

7. Al comienzo, es preciso tomar notas de forma discreta o grabar lo menos posible. El evaluador no debe ser identificado con un «registrador» que daña la espontaneidad del comportamiento.

No es agradable la imagen del evaluador con bloc de notas en mano ante el que desaparecen las personas, temerosas de que sus

comportamientos sean registrados y, luego, negativamente interpretados.

El evaluador ha de invertir muchas horas en convertirse en una persona familiar, cercana y accesible. Lo cual no quiere decir que pierda su identidad profesional bajo la máscara de «evaluador camuflado de nativo». De un modo u otro sería descubierto y serían negativos los efectos de la trampa.

Conviene que el evaluador vaya ganando la confianza de los profesores y de los alumnos, pero sin llegar a perder el papel que desempeña. No es un «extraño», no es un «espía», pero tampoco es un «nativo».

Adquirir un protagonismo excesivo conduce a deformar la realidad allí existente y a cerrar las puertas de quienes se sienten coartados por su protagonismo. Camuflarse de modo que parezca un espía llevará a que los profesores y alumnos se defiendan de su presencia y de sus preguntas.

8. Al llegar a un Centro escolar, es fácil que el evaluador sea abordado por aquellos miembros que tienen dificultades de comunicación en su propia comunidad, por los aislados, por los peor comunicados.

Parecen los más abiertos, puesto que son los primeros que se brindan a dar información y a ofrecer compañía y amistad. Como dentro no tienen buenas relaciones, están en disposición de establecerlas con quien llega de fuera. Ellos pretenden constituirse en puentes entre el Centro y el evaluador.

El evaluador deberá tener esto en cuenta para valorar debidamente su información y para no cerrarse en ella ya que estará sesgada y será necesariamente parcial.

9. Conviene que el equipo de evaluación se reúna con frecuencia para contrastar opiniones respecto a lo que sucede en el Centro y, sobre todo, a la forma en que se está desarrollando el trabajo de evaluación.

El director de la evaluación deberá coordinar a los integrantes del equipo para que no existan miembros que rompan la dinámica general, para que se exploren todas las vetas de interés descubiertas, para que se corrijan los errores en los que se haya incurrido y para solucionar los problemas encontrados. De esta forma se evitarán las contradicciones, los solapamientos y las lagunas. Y se evitará el cansancio, el desaliento y la soledad de quien trabaja con dificultades.

10. Cuando se hayan cometido errores, es preferible disculparse por ellos. Los errores pueden ser de diferente naturaleza e intensidad.

Si afectan de forma directa a la ética y suponen una ruptura de los acuerdos iniciales puede incluso plantearse la terminación del estudio y la destrucción del banco de datos.

Si se imputan al evaluador errores que no ha cometido, es preciso refutarlos y analizar de dónde ha partido la confusión o la mala interpretación.

No conviene plantear las relaciones con el Centro desde un permanente revisionismo. Esa actitud originaría suspicacias y conflictos. A fuerza de preguntarse cuáles son los errores, acabarán apareciendo. Por eso, cuando existen acusaciones falsas y triviales, no merece la pena detenerse en el tema mucho tiempo.

11. Cuando surgen problemas a propósito de la evaluación, hay que plantearse cuál es su origen, de dónde proceden. No es bueno arrastrarlos indefinidamente, esperando que el tiempo los solucione o la pasividad los oculte.

Los problemas pueden provenir del propio equipo, lo cual obligaría a modificar las actuaciones. Pueden tener su génesis en las personas a quienes se ha elegido para la muestra o bien en las que se ha descartado por azar o interés. En cualquiera de los casos habrá que analizar con detenimiento lo que sucede y evitar aquello que está haciendo peligrar el estudio.

Los problemas pueden ser detectados por el Centro o por el equipo de evaluación. En ese caso el análisis y la solución deben ser compartidos.

12. Si alguien pretende paralizar el estudio porque se considera amenazado por los resultados, habrá que obrar con claridad y valentía. Esa actitud será una parte decisiva del informe. Si es el patrocinador (imaginemos un Centro privado cuyo titular ha impulsado primero y luego desea paralizar o reconducir el trabajo) habrá que hacerle saber que esa forma de terminar será la principal conclusión del trabajo.

Si son los sujetos sobre los que se está trabajando, conviene analizar de dónde proceden los recelos o el miedo. Será preciso luego analizar cuál es la parte racional y la parte irracional de esos temores para trabajar sobre ello, de manera que la evaluación y su informe final no pierdan su poder de transformación.

13. Los sentimientos juegan un papel importante en este tipo de evaluaciones. Hay que tenerlos en cuenta. Si se genera una reacción de hostilidad hacia el investigador, se verá en peligro la colaboración. Si predomina el sentimiento de frustración y culpabilidad se están inutilizando las posibilidades benefactoras del informe.

Si se abre una brecha conflictiva entre dos facciones del Centro, el evaluador se convierte en un catalizador de la enemistad, de modo que lo más probable es que se acentúe el problema.

Una excesiva cordialidad puede poner en peligro la independencia. No es fácil superar los sentimientos de afecto para emitir un informe claro y duro sobre determinadas actitudes de profesores o de —y sobre todo— directivos.

14. La ética éxige que la confidencialidad de los datos se resguarde escrupulosamente. Cualquier deficiencia de esta índole se convierte en una descalificación del estudio.

En este sentido el evaluador debe obrar con suma cautela y discreción. Profesores/Alumnos/Directivos/Personal de Administración y Servicios tienen que conocer de antemano qué es lo que se va a revelar y qué es lo que va a quedar cubierto por el anonimato.

En las grabaciones de vídeo, de cassette, fotografías, etc., es imprescindible saber con antelación qué alcance tienen los datos, qué difusión van a tener los documentos y de quién van a ser propiedad.

El problema que genera la falta de honestidad en este sentido no sólo afecta a la evaluación que se está realizando, sino que amenaza las que posteriormente se podrían poner en marcha. Las malas experiencias de este tipo son una condena para las posteriores.

15. El evaluador no puede olvidar que el Centro está en funcionamiento, que tiene un ritmo y una actividad que no puede poner a su servicio.

El evaluador no debe convertirse en un estorbo, en un obstáculo contra el que tropiezan todos los miembros de la comunidad en un momento u otro. No sólo porque generaría reacciones de rechazo, sino porque alteraría la espontaneidad y la cotidianeidad del funcionamiento ordinario del Centro.

El profesor que imparte sus clases no desea ser interrumpido. Y tampoco quiere verse «obligado» a entregar su tiempo libre a una causa en la que, acaso, no cree.

El director suele estar desbordado por el trabajo, de modo que una demanda excesiva de su tiempo minará la disposición inicial positiva.

Todo lo que el evaluador pueda conseguir por sí mismo, no deberá solicitarlo de ningún miembro de la comunidad.

16. El tiempo destinado a esta evaluación ha de estar alejado de dos extremos. No ha de ser excesivamente largo, de manera que los evaluados pierdan el interés por los datos y se cansen de una colaboración constante. No ha de ser excesivamente breve, ya que sólo sería posible una aproximación superficial a la realidad.

El evaluador planificará el calendario con cuidado, de modo que tengan cabida todas las exploraciones necesarias, intercalando los tiempos para la redacción de informes. Habrá de tener cuidado con los períodos vacacionales, con las fiestas y los días destinados a pruebas o exámenes, sobre todo cuando se realicen estudios que requieran unidad temporal.

El informe final deberá ser redactado con diligencia. No hacerlo así, hará que los datos pierdan interés y que la realidad haya evolucionado tan deprisa que el informe ya no tenga relevancia. Muchos estudios interesantes han perdido eficacia por la excesiva demora en la redacción del informe y en su entrega a los interesados.

17. En la negociación inicial se acordará cuándo, cómo y a quién se entregarán los informes. Si se opta por emitir informes parciales, el avaluador se convierte en asesor, de modo que, a partir del primer informe, tendrá que estar atento a las repercusiones del mismo.

La evaluación se ha convertido en un elemento más a considerar, de modo que, en las exploraciones e interpretaciones posteriores, habrá de tenerse en cuenta la incidencia de la misma.

Es probable que los resultados ofrecidos por el evaluador hayan hecho variar la realidad inicial. Esas variaciones han entrado a formar parte de una nueva realidad que ahora es objeto de estudio y análisis.

Otra opción diferente es la de entregar un informe final único, de manera que el evaluador no ha introducido más factor de modificación que su propia actividad (que también habrá de tenerse en cuenta).

La presencia del evaluador puede condicionar y alterar la espontánea manifestación de la conducta y de las intenciones que la impulsan. Pero no en tan alto grado que sea otra realidad distinta, sobre todo cuando la presencia del evaluador es larga. Goetz y Le Compte (1988) dicen que el investigador se «vuelve invisible» en el trabajo prolongado. Es difícil adoptar conductas hipócritas durante largo tiempo. Por otra parte, es probable que los alumnos digan del profesor que adopta comportamientos inusuales: «¡Qué raro está hoy el profesor: es la primera vez que se ríe con nosotros.» O los profesores respecto al director: «Nunca le hemos visto llegar puntual hasta que comenzó la evaluación del Centro».

18. Hay que evitar el ocultismo en el proceso de evaluación. En la negociación ha debido quedar claro (mejor si hay constancia escrita y debidamente publicada en los tablones) qué es lo que se pretende y cómo se piensa conseguirlo.

8

MÉTODOS DE EXPLORACIÓN

No existe un camino único para llegar a reconstruir la realidad, para conocerla, para explorarla e interpretarla.

Cook y Reichardt (1986) son partidarios, como hemos dicho anteriormente, de utilizar aquellos métodos que sean más pertinentes para el proyecto, dando validez a los experimentales (cuantitativos) y a los etnográficos (cualitativos).

La realidad educativa es tan compleja que no se puede abarcar su comprensión con un solo instrumento. Vamos a plantear algunos criterios para la selección y utilización de los métodos.

A) Adaptabilidad

El conocimiento de los sujetos y de la situación aconsejará la elección de unos métodos u otros. Y el momento y la forma mejores para su aplicación. Se exige, pues, una permanente actitud de apertura y una sensibilidad extremadamente atenta a las indicaciones y exigencias del medio en el que se investiga. El diseño ha de ser, pues, flexible.

En un lugar donde el uso del vídeo sea excesivamente distorsionador (pensamos en un Centro en el que los alumnos no están familiarizados con las cámaras) no será conveniente comenzar haciendo grabaciones comprometidas.

De lo que decimos se deduce que no sólo importa la natualeza de los fenómenos que se exploran (¿qué es mejor, un martillo o un serrucho?), sino el momento y el lugar en el que se utilizan.

B) VARIABILIDAD

Una de las formas de conseguir datos fiables es utilizar instrumentos de distinta índole que permitan el contraste y la compensación de las limitaciones de los otros.

Así, la observación de un aula deberá ser contrastada con entrevistas a profesores y alumnos y con la aplicación de cuestionarios. Utilizar un solo método encierra peligros de parcialidad y de sesgo intrínsecos al mismo'e impide la posibilidad del contraste, del análisis cruzado.

Además, los datos obtenidos a través de un método pueden ser utilizados para su profundización/contraste/matización a través de otro; por ejemplo, los datos recogidos en la observación pueden servir de base para el desarrollo de la entrevista. El evaluador, a través de diversas preguntas, podrá comprobar el sentido de lo que ha observado o de lo que ha leído en un cuestionario o en un documento oficial del Centro.

C) GRADUALIDAD

No se deben utilizar las técnicas con la misma intensidad en todo momento y circunstancia. En parte porque el evaluador no dispone de los datos necesarios para profundizar en los diferentes ámbitos y temas de la realidad, en parte porque es probable que los protagonistas no estén dispuestos a abrir plenamente los reservorios de las esencias del significado.

Una exploración inicial puede abrir paso a otras posteriores de mayor profundidad. Así, una entrevista hecha al comienzo puede ser más breve y superficial que otra realizada más avanzado el estudio, cuando existen más datos sobre los que trabajar y condiciones más favorables para la profundización en los temas.

D) PERTINENCIA

El conocimiento de la realidad y de las técnicas aconsejará la utilización de alguna en momentos determinados según la naturaleza de los datos que se pretende obtener, de los fenómenos que se quiere conocer o de las personas que van a ser exploradas.

Es, probablemente, más difícil conseguir información valiosa sobre lo que piensa el profesor a través de una grabación de vídeo que mediante una entrevista o de la técnica del pensamiento en voz alta.

E) DOMINIO

Hay evaluadores que tienen un especial dominio o habilidad en el manejo de algunas técnicas. Está claro que ésas serán preferentemente utilizadas en razón de la gran cantidad y riqueza de datos que pueden obtener a través de ellas.

Un evaluador especializado en la observación obtendrá una gran variedad de datos significativos que no le permitirá conseguir la entrevista si se siente especialmente incómodo en el uso de esa técnica.

Los diferentes evaluadores pueden trabajar preferentemente en aquellas técnicas con las que estén más familiarizados, procurando que estén debidamente compensadas.

La importancia de la figura del evaluador en este tipo de trabajo es decisiva. Digamos que todo descansa sobre su preparación científica, sobre su calidad en la utilización de los métodos y sobre su habilidad y honestidad para relacionarse con los integrantes de la comunidad escolar.

La experiencia, la edad, el sexo, la compostura, el tacto del evaluador son aspectos a tener en cuenta para la elección y la utilización de los diferentes métodos de exploración de la realidad.

Eric Hoyle (1986b), en un sugerente trabajo, dice que «las técnicas de evaluación no pueden ser especificadas para todas las escuelas». La elección dependerá, añade, de lo que ha de ser evaluado, de las características de la escuela y de los evaluadores y, también, de las bases sobre las que se ha realizado la negociación entre las escuelas y los evaluadores.

8.1. PREGUNTAR A LA REALIDAD

8.1.1. *La entrevista*

Una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede precisamente eso en un Centro escolar es preguntar a los que están inmersos en su actividad. La entrevista es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación.

La entrevista es más democrática que la observación o la experimentación, ya que permite participar a los sujetos de una forma abierta.

Puede entrevistarse a los miembros de la comunidad de forma individual o en grupo. Así, tendríamos varias posibilidades de actuación:

UN ENTREVISTADOR/UN ENTREVISTADO
UN ENTREVISTADOR/VARIOS ENTREVISTADOS
VARIOS ENTREVISTADORES/UN ENTREVISTADO
VARIOS ENTREVISTADORES/VARIOS ENTREVISTADOS

Cada una de estas modalidades tiene sus peculiaridades, entre las que se cuentan ventajas e inconvenientes. El conocimiento del contexto y de la historia de la evaluación aconsejarán el tipo de entrevista más conveniente en cada momento.

Se pueden celebrar entrevistas formales e informales. Las segundas se realizan en pasillos, en patios, en la calle, cruzando frases improvisadas. A veces, el evaluador es testigo de una conversación que aporta unos datos altamente significativos. ¿Por qué no aprovechar esa información que se ofrece al evaluador de manera casual, al socaire de un encuentro fortuito o de una coincidencia en el ascensor? Es interesante comprobar si existen diferencias sustanciales entre lo manifestado en la conversación informal y en la entrevista realizada en un despacho, con todo el aparato de la formalidad...

«Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras» (Taylor y Bogdan, 1986).

La complejidad del Centro escolar exige que se tenga en cuenta la opinión de sus distintos estamentos. Así podrá entenderse cómo un mismo problema puede ser visto, interpretado y valorado de formas diferentes según se interrogue a los profesores, a los padres, a los alumnos, al personal de administración y servicios o a los miembros de la Administración (inspector, representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar, etc...).

No tener en cuenta todos estos ángulos encierra el peligro de la parcialidad. Bien es cierto que cada uno de ellos tiene unas posiciones diferentes para hablar con libertad. Es importante conseguir que los alumnos hablen con absoluta espontaneidad. He sido testigo de cómo las opiniones emitidas por ex alumnos (en evaluaciones realizadas por éstos sobre sus antiguos Centros) hacían referencia a «la ley del silencio», que se imponían o les imponían mientras eran alumnos. El miedo , el chantaje afectivo, la consideración, la timidez, etc., obstaculizan la libre expresión.

Claro está que la selección sesgada de los profesores («los que quieran») o de los alumnos («los sobresalientes») o de los padres («los de la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Alumnos»),

no facilitará una información fiable. La selección que se exige en este tipo de entrevistas es de carácter etnográfico, no estadístico. Interesan unas personas determinadas en razón de unos motivos explicitables.

En todos los casos los entrevistados son tratados como fuentes de *información general*. Se les pide que hablen en nombre de gente distinta de ellos (Schwartz y Jacobs, 1984) y que proporcionen información acerca de procesos sociales/educativos que trascienden sus vidas personales. Se les pregunta por lo que sucece en el Centro y por su interpretación de los hechos. No se trata de una entrevista clínica en la que el sujeto habla de lo que sucede. Y de los otros en función de lo que a él le afecta. Aquí sucede algo diferente, casi contrapuesto. El entrevistado habla de lo que su comportamiento y sus ideas afectan a los otros.

Este hecho nos lleva a preguntarnos por la validez de las informaciones. ¿Dicen la verdad los entrevistados? ¿A quiénes (y a cuántos) hay que preguntar para asegurarnos de que disponemos de una información adecuada?

En el modelo cuantitativo se realiza el muestreo por criterios estadísticos. Los miembros de la muestra representan al grupo no en términos de la estructura del grupo sino según la relación matemática con la tonalidad. Los evaluadores cualitativos prestan especial atención a las características de la interacción del grupo, a los patrones de comportamiento, a los papeles que desempeñan en el mismo.

No es igual elegir a cuatro profesores al azar que elegirlos teniendo en cuenta que un grupo está a favor de la gestión del director y otro en contra, si esta división es crucial en la vida del Centro.

Es necesario conocer el tipo de información que poseen las personas. Un conserje puede ser una pieza clave por el tiempo que lleva en el Centro y por la posición que ocupa en su dinámica subterránea. Esa persona no es un entrevistado más que se compute como una simple unidad de información en la muestra de los sujetos.

Conviene hacer la elección de entrevistados una vez que existen datos referenciales sobre el Centro, es decir, después de un tiempo de observación.

El conocimiento previo permitirá orientar la entrevista y favorecerá la interpretación de los datos. Los códigos utilizados por los sujetos en su contexto y en su historia son claves que reducen la polisemia de su lenguaje y permiten una «lectura» más ajustada y significativa de los mismos.

El interesado conoce el contexto etnográfico (Cicourel, 1974) y domina los entresijos del medio del que forma parte. Quizás le falte una teoría interpretativa sobre los mismos, pero nadie como él puede entender el alcance de los hechos que allí tienen lugar.

No todos los entrevistados podrán dar una información igualmente precisa. El director tiene datos y está situado en una perspectiva que condiciona el contenido de su discurso. No conviene olvidar, pues, cuál es el papel que desempeña cada sujeto en la dinámica del Centro. La visión de un conflicto cambiará —aun en el caso de que exista un deseo de descubrir fielmente la situación— según la óptica desde la que sea narrado.

No es igual una opinión crítica respecto a la actuación del director nacida del jefe de estudios (que forma parte de su mismo equipo) que de un profesor que forma parte de la oposición formal y organizada.

Los seleccionados han de tener libertad *real* para negarse a colaborar. No han de sentirse amenazados, ni heridos, ni represaliados por decir que no a las demandas del evaluador.

Igualmente han de sentirse libres los que colaboran con la rueda de entrevistas. Y es el evaluador quien habrá de *descifrar* qué se le quiere manifestar desde la libertad y qué se ven obligados a decir —sin quererlo realmente— como efecto de la presión sentida.

En cualquier caso es el evaluador quien selecciona a los sujetos que han de ser entrevistados, evitando con cuidado a quienes desean a toda costa ofrecer información. Ha de recoger como datos de interés estos hechos, pero no debe someterse a ellos. La negativa a ser entrevistado puede ser más elocuente que la misma entrevista. Un alumno al que se pregunta su opinión sobre el profesor y dice que sobre esa persona «no dirá ni una palabra» está manifestando sobre él muchas cosas. Lo mismo hemos de decir del ofrecimiento insistente.

También ha de tenerse en cuenta la actitud del entrevistador y la percepción que tiene de ella el entrevistado. Si le considera un intruso, su información será diferente a la que ofrecería si le considera un amigo.

«El entrevistador debe estar continuamente atendiendo al tipo de reacciones sociales e intelectuales en el proceso de relación con la persona que habla: una entrevista tiene que ser un trozo de conversación *(conversation piece)*, no una inquisición» (Simons, 1982).

A la entrevista puede llevarse un caudal previo de datos que sirvan de catalizador de nuevas informaciones o de explicaciones más rigurosas: documentos escritos, registros de observaciones... Las preguntas y las pistas abiertas por el evaluador habrán de ser significativas y capaces de organizar el maremagnum de datos que surge de una realidad tan compleja, tan viva y tan dinámica como es un Centro escolar.

De cualquier manera el entrevistador deberá estar abierto a cualquier veta de información imprevista, surgida en la conversación. El

corcel de la entrevista estará guiado por dos bridas: la habilidad o el tacto del entrevistador y la iniciativa del entrevistado.

Ya se ve por lo antedicho que somos partidarios de una entrevista semiestructurada en la que no exista una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas.

No se pueden dictar normas que sean válidas para todas las situaciones, para todos los momentos, para todas las personas, para todos los contextos. Cada entrevista tiene una dinámica peculiar, un ritmo propio, unos antecedentes particulares. Será el tacto del entrevistador lo que resultará determinante. Su sensibilidad para no resultar amenazante ni entrometido, ni curioso, ni irónico, ni provocador, ni desconsiderado.

Será el buen rapport establecido el que sitúe al evaluador justamente alejado de dos polos: el del extraño entrometido y el del amigo íntimo.

La permanente retroalimentación se utilizará como un forma de orientar el desarrollo de la entrevista (¿Dice el entrevistado lo que piensa? ¿Dice lo que quiere decir? ¿Dice lo que no quiere decir? ¿Dice algo para ocultar lo importante? ¿Por qué dice esto ahora?...). La entrevista como situación asimétrica exige que sea el entrevistador quien dirija, quien pregunte y quien decida cuándo hay que poner fin.

La entrevista colectiva (un entrevistador y varios entrevistados) favorece las asociaciones, los apoyos y las discrepancias, que no son posibles en la entrevista individual. La entrevista colectiva exige más tiempo que la individual, ya que las intervenciones cruzadas, las réplicas y las discrepancias alargan la conversación. La forma de preguntar deberá facilitar la intervención de todos los participantes, ya que si el entrevistador deja que cada uno se exprese espontáneamente, es posible que algunos no encuentren el momento de expresar su opinión, avasallados por la rapidez y la iniciativa de otros.

La entrevista colectiva puede realizarse con personas del mismo y/o de distintos estamentos.

En cualquier caso, el entrevistador procurará no hacer sesiones interminables, que tienen hora de comienzo, pero nunca hora previa de terminar. No hacerlo así, supone perder ocasiones de trabajar posteriormente ya que las personas huyen de situaciones pesadas, generalmente añadidas a su horario «oficial» y no recompensadas de modo inmediato y materializable.

El registro (que debe estar fielmente fechado y contextualizado) es una cuestión delicada. No es aconsejable, por una parte, el uso del magnetofón ya que puede resultar intimidatorio, pone en entredicho el anonimato (¿quién escuchará esto?, ¿me reconocerán por la voz?, etc.), no recoge el ambiente ni los gestos y puede hacer que el entrevistador se fije menos en lo que sucede ya que descansa en la memo-

ria «fiel» del testigo magnético. El magnetofón hace lenta y compleja la transcripción de los textos y la localización de alguna frase o episodio concreto. Por otra parte, el uso del magnetofón tiene indudables ventajas. Laslett y Rapoport (1975) nos recuerdan algunas:

«El uso de grabadores tiene varias ventajas: 1) Permite una más completa y fiel transcripción de los contenidos de la entrevista. 2) Permite al entrevistador mayor libertad para concentrarse y envolverse en la situación de la entrevista, eliminando la necesidad de estar pendiente de los problemas de la toma de notas y/o el recuerdo. 3) Permite observar mejor las situaciones no verbales de la entrevista».

Y añaden más adelante:

«Además, las propias percepciones, expectativas y formas de pensar influyen en lo que se oye y en lo que se recuerda. Esto ocurre incluso con entrevistadores muy experimentados».

Si el entrevistador prefiere utilizar esta forma de registro que le permite mantener la atención más centrada en otros aspectos, habrá que solicitar el consentimiento de todos los presentes, garantizando el anonimato de los entrevistados y aclarando cuál será el futuro de las cintas grabadas: quién las podrá escuchar, quién dispondrá de ellas, quién será su propietario.

El evaluador puede tomar notas pidiendo a los sujetos autorización previa y registrar discretamente lo que resulte más relevante, reconstruyendo posteriormente la sesión. Esta toma discreta de datos ha de referirse no sólo a lo que se dice, sino al ambiente, a las «conversaciones gestuales», a lo que se dice entre líneas, a lo que se silencia. El discurso hablado tiene muchas claves en los silencios, en las omisiones y en las formas de transmisión a través del gesto, de la expresión, de la indumentaria, de las posturas. El entrevistado puede exigir la transcripción, que el evaluador deberá entregarle, sea para que éste rectifique lo que aquél considere necesario, sea, sencillamente, para que disponga de ella.

Al comienzo de la sesión el entrevistador debe fijar las reglas del juego: decir lo que se pretende, qué es lo que se espera de él (ellos), cómo se va a llevar el trabajo, por qué está (n) él (ellos) allí, qué tipo de registro se utilizará, cómo se van a utilizar los datos y cómo pueden hacer uso de su libertad para no contestar a aquello que no deseen.

Stenhouse (1984) explica a los maestros entrevistados que lo que desea es «contemplar el mundo con ellos, compartir su visión».

Una vez planteadas las reglas, los sujetos pueden establecer también sus condiciones. Es posible que alguno desee retirarse en ese momento. El evaluador aceptará su opción de buen grado. En definitiva, es mejor que se vaya en ese momento.

La entrevista (cada entrevista) tiene su propia historia: unas comienzan con tensión y acaban con clima distendido y otras sufren avatares de signo contrario. Es importante conocerlo para analizarla fielmente.

Para la interpretación de los datos es necesario tener en cuenta varias cosas:

— Cómo llegó cada sujeto a la entrevista (reclamado por el entrevistador, por propia iniciativa, después de alguna insistencia, exigiendo condiciones, limitando el tiempo, etc.).
— Qué grado de implicación tiene en las respuestas que da, en las posturas que toma, en las opiniones que defiende, etc.
— Qué puesto o papel desempeña en el contexto organizativo escolar (qué puesto «real» ocupa, qué papel «oficial» desempeña, etc.).
— Qué contradicciones o coincidencias existen con lo que dicen otras personas, con otros datos, con lo que se ha observado.
— Qué tipo de inclusión existe cuando utiliza «nosotros» (¿todos?, ¿los amigos?, ¿los reformadores?, ¿los más trabajadores?).
— Qué tono utiliza para expresarse (irónico, agresivo, defensivo, etc.).
— Qué actitud manifiesta respecto al Centro («ocultar los trapos sucios», «contar cosas llamativas», «cultivar una buena imagen a toda costa», etc.).
— En qué momento de la historia del Centro se celebra la evaluación y, por consiguiente, la entrevista: de conflicto, víspera de vacaciones, comienzo del curso, época de controles, tiempo de planificación, etc.).

El entrevistador es, al mismo tiempo, observador. La entrevista ofrece muchas referencias significativas en las que habrá de fijarse el evaluador.

El evaluador ha de ser discreto con los resultados de la entrevista, evitando filtrar datos con una actitud próxima al cotilleo. Cualquier ruptura del anonimato prometido supone «la muerte de la evaluación». Es fácil, incluso, que lo sujetos rechacen situaciones similares posteriores guiados por una casi inevitable generalización.

Algunos sujetos pueden recibir presiones o amenazas por lo que han dicho (o por lo que van a decir) o, sencillamente, sentir miedo por las repercusiones de lo manifestado. Puede ser que acudan de nuevo al evaluador con el fin de retractarse o de pedir que no utilice su dato. El evaluador ha de ser sensible a la nueva decisión, pero en ella encontrará pistas para nuevas exploraciones y ella misma se convierte en un dato de particular relevancia.

¿Cómo saber que los entrevistados están diciendo la verdad? Las frases hechas, las evasiones, las digresiones, etc., ponen al evaluador frente a la pared del silencio. Pero en otras ocasiones se encuentra ante la duda de la verdad/falsedad de los relatos. ¿Están mintiendo? ¿Se están mintiendo a sí mismos? Una de las formas de despejar las dudas es el contraste de opiniones: ¿Qué dicen los otros sobre este tema? Otra forma de acercarse a la verdad es el contraste de métodos: observación versus entrevista, cuestionario versus entrevista, etc.

También será importante la habilidad del entrevistador a lo largo de la conversación. Su forma de preguntar, su profundidad en la escucha, su perspicacia, su sensibilidad, serán de gran ayuda.

Hay modos de apoyar al entrevistado que, una vez iniciada la conversación, permiten aumentar la precisión y la integridad de la conversación. Woods (1987) cita algunos:

1. Control de contradicciones aparentes, *non equiturs*, desequilibrios, falta de razonabilidad, exageraciones o incoherencias («Sí, pero ¿no ha dicho usted hace un momento...?», «¿Cómo puede ser si...?», «¿Es realmente así?», «¿Se sigue de esto necesariamente que...?», «¿Por qué?», «¿Por qué no?», «¿Qué sentido tiene esto?»).
2. Busca de opiniones («¿Qué piensa usted de esto?», «¿Cree que...?»).
3. Pedido de aclaración («¿Qué piensa decir con...?», «¿Puede explicar algo más acerca de...?», «¿En qué sentido?», «¿Puede darme un ejemplo?»).
4. Pedido de explicaciones, planteamiento de iniciativas («¿No se podría decir también...?»).
5. Busca una comparación, en interés de una comprensión más refinada («¿Cómo se relaciona esto con la política, el argumento, la descripción, etc., de..?», «Otros han dicho que...»).
6. Persecución de la lógica de un argumento («Entonces, ¿hay que deducir que...?», «¿Es de suponer que...?»).
7. Busca de información ulterior allí donde parezca haber agujeros en la explicación («¿Qué pasa con...?», «¿Se aplica esto a...?»).
8. Esfuerzo por abarcar más («¿Alguna otra cosa...?», «¿Todos de esta manera?», «¿Tienes algo más que decir al respecto?»).
9. Distinta formulación de las cosas («¿Sería correcto decir que...?», «¿Quiere decir...?», «En otras palabras...»).
10. Expresión de incredulidad o de asombro («¿En *cuarto* curso?, «¿Y se aplica igualmente al quinto?», «¿Realmente?»).
11. Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración («Así pues...», «Lo que usted quiere decir es...», «¿Sería eso correcto...?»).

12. Formulación de preguntas hipotéticas («Sí, pero, ¿qué pasaría si...?», «Suponiendo...»).
13. Adopción del papel de «abogado del diablo» («También podría funcionar el argumento contrario...», «¿Qué contestaría a la objeción...?»).

La habilidad en preguntar ha de tener un justo correlato en la capacidad de escucha del entrevistador. Esta actitud no es fácil. Se podría decir que nunca se aprende a escuchar perfectamente. Es necesario hacer un silencio interior que permita captar lo que dice el entrevistado, lo que se esconde entre las palabras, e incluso lo que no se dice.

Para escuchar con atención es preciso suspender el juicio de manera que no se hagan «juicios de valor», evitar los consejos, la discusión camuflada a través de nuevas preguntas, la recriminación del interlocutor, el afán de ponerse como ejemplo, el dedicar más tiempo a las preguntas que a la información recibida. Y, sobre todo, hace falta considerar al otro como una persona, digna del mayor respeto.

La experiencia del evaluador le irá aportando claves de actuación, de interpretación y de utilización de los datos de las entrevistas como un excelente modo de evaluación del Centro escolar.

Cuando la entrevista no es posible o cuando ha resultado muy pobre en la información que se buscaba, hay que buscar el contrapeso en otros métodos que, en esa precisa ocasión, puedan resultar más ricos y fiables.

8.1.2. *Cuestiones, escalas y listas*

Los cuestionarios no están bien considerados como instrumentos de investigación etnográfica. Sus limitaciones son patentes y ellas hacen que se prescinda de su aplicación en las evaluaciones de carácter cualitativo. Al encorsetar la realidad entre las paredes de sus casillas, al dejar una parte de su validez en manos de quienes los contestan, al tener que redactarse previamente, sin poder contar con lo imprevisible de la situación, quedan en un lugar de segundo rango como técnicas de reconstrucción de la realidad.

«Hay quienes excluyen totalmente su uso —dice Peter Woods— con la excusa de que pertenecen a un estilo de investigación cuyos supuestos básicos son diametralmente opuestos a la etnografía. Uno de éstos es la creencia en que los hechos sociales pueden medirse de la misma manera que los hechos naturales, de donde el empleo de medidas objetivas y cuantificables tales como los cuestionarios, escalas de actitud, experimentos clínicos controlados y tests estadísticos de distribución, correlación y significación. Sin embargo, en los últimos tiempos esta posición se ha suavizado, de modo que cada vez

son menos los investigadores que ven en esto una dicotomía de paradigmas, y más los que lo consideran una dimensión con diferentes polos» (Woods, 1987).

Hemos mencionado en el epígrafe diversos tipos de instrumentos de la misma naturaleza, aunque de diferentes características en la modalidad de presentación.

— Los *cuestionarios* constan de series de preguntas escritas, elaboradas por el evaluador previamente, para comprobar la opinión de los sujetos. Las contestaciones pueden revestir diferentes formas: opinión única entre varias presentadas, opción múltiple no jerarquizada, opción múltiple jerarquizada, doble entrada, respuesta abierta, etc.

El grado de apertura de las contestaciones puede ser muy diferente, desde el más cerrado que exige marcar con una cruz la opción elegida entre las que se ofrecen, hasta el más abierto que deja al sujeto la libertad de contestar con la extensión y en la forma que desee.

También se pueden combinar ambas formas, dejando la posibilidad de que los sujetos aclaren, maticen, desarrollen o puntualicen la opción que han elegido. La experiencia me ha mostrado que, habitualmente, los sujetos no utilizan esta posibilidad de aclaración, inclinándose por la forma breve y concreta de contestación que exige menos tiempo y ahorra la complejidad de las precisiones y de las aclaraciones.

— La *escala de estimación* consta de una serie de enunciados respecto a los cuales se le pide al sujeto que elija uno de los grados de intensidad de la respuesta ofrecidos. (Ordinariamente cinco y algunas veces tres.) La respuesta puede referirse a intensidad de un fenómeno, en cuyo caso la respuesta podría tener la siguiente gama: MUCHO-BASTANTE-REGULAR-POCO-NADA. O bien, a la frecuencia con que ocurre un fenómeno: MUCHAS VECES-BASTANTES VECES-ALGUNAS VECES-POCAS VECES-NINGUNA VEZ. También se puede solicitar el grado de conformidad con una serie de asertos. En tal caso la respuesta vendría expresada en estos términos: MUY DE ACUERDO-BASTANTE DE ACUERDO-ALGO DE ACUERDO-POCO DE ACUERDO-NADA DE ACUERDO.

— La *lista de control* consta de series de afirmaciones respecto a las cuales se pide al sujeto que conteste con un SI o con un NO, no admitiendo grados intermedios de matización. Se pregunta, sencillamente, si un hecho ocurre o no, si se está de acuerdo o no con un aserto.

El grado de simplificación creciente de los instrumentos citados tiene como correlato una aportación decreciente de información valiosa y matizada. La realidad casi nunca permite afirmaciones en disyunción, sino en copulación.

El tratamiento de los datos será diferente según el tipo de preguntas que se haya elegido y la forma en que se hayan dado las respuestas. El mayor grado de apertura aumenta la riqueza de matices y dificulta el tratamiento cuantitativo y estadístico de los datos.

El tratamiento estadístico permite hacer un diagnóstico previo (establecer comparaciones entre variables, detectar problemas o conflictos interestamentales, descubrir fenómenos peculiares de un aula, de un Seminario, de una actividad), que posteriormente, en un *enfoque progresivo*, permitirá ir profundizando en las zonas de mayor interés.

De aquí en adelante, cuando hablemos de cuestionarios nos referiremos a los tres tipos de instrumentos antes citados y a todos los de naturaleza similar, a sabiendas de que cada uno de ellos tiene unas características peculiares.

Los cuestionarios pueden utilizarse como un medio para recibir información generalizada, de muestra amplia, que permita posteriormente una profundización a través de procesos de carácter cualitativo.

Su aplicación, rápida y amplia, permite hacer una *radiografía de situación* que facilitará la organización y el desarollo de la actividad, a través de entrevistas y observación.

El valor de un cuestionario depende, obviamente, de la riqueza de las cuestiones que plantea, de la precisión con la que están planteadas, de la adecuación de su extensión. Pero también de la «calidad» y el número de los informantes. No es igual aplicar un cuestionario al jefe de estudios (el papel que desempeña en el Centro es un condicionante de la intención de sus respuestas) que a un profesor que está situado en la «oposición» al equipo directivo. No es igual aplicar un cuestionario a un alumno «pasota» que a un «empollón», suponiéndoles a ambos el deseo de contestar con objetividad e interés. No es igual aplicar el cuestionario a tres alumnos elegidos al azar, que a los tres voluntarios que se ofrecen amablemente para realizar la tarea. Y no es lo mismo que contesten tres alumnos de un aula a que lo hagan sus dos terceras partes.

No es fácil controlar la discrepancia entre lo que piensa el sujeto y lo que dice en sus contestaciones y, por supuesto, entre lo que piensa/dice y aquello que hace. Sin embargo existen formas de disminuir ese peligro inherente a este método de trabajo: contraste mediante la observación, matización a través de la entrevista, triangulación de métodos, triangulación de personas a las que se han aplicado los cuestionarios, etc.

El cuestionario no se adapta a cada sujeto como sucede con la entrevista. No tiene sentido realizar un cuestionario para cada persona. Sí se puede, al hacer la evaluación, realizar diferentes modalidades

que permitan una mayor adaptabilidad: para padres, para profesores, para directivos, para alumnos de cursos superiores, para alumnos de cursos inferiores, para el personal de administración y servicios. No conviene fraccionar excesivamente las categorías, ya que una de las ventajas que ofrece la aplicación del cuestionario es que permite contrastar las respuestas ofrecidas por las diferentes personas y diferentes estamentos.

Tienen la ventaja de que pueden aplicarse a todo el grupo al mismo tiempo (consiguiéndose mucha información en poco tiempo), e incluso de que lo contesten en su domicilio. Posibilidad nada desdeñable ya que el evaluador debe procurar no interrumpir la actividad ordinaria de los sujetos.

«Una confianza exclusiva en las listas puede cegarnos a efectos de acciones imprevisibles y a factores en su contexto que pueden explicar estos efectos» (Elliott, 1980a).

Este tipo de instrumentos debe utilizarse, pues, en combinación con otros menos rígidos, más abiertos, que permitan el contraste y la profundización. La *circularidad y complementariedad metodológica* ayudan a sacar mayor partido de cada instrumento. La redacción del cuestionario adquiere profundidad y sentido si el evaluador conoce algo sobre la realidad del Centro. Las entrevistas y la observación realizada permiten confeccionar un cuestionario riguroso y las respuestas dadas a éste por los sujetos proporcionan un material sobre el que se puede profundizar posteriormente. El estudio previo de las respuestas ofrece una excelente fuente de datos para comentar en la entrevista, donde se podrán buscar matizaciones, aclaraciones, contradicciones, explicaciones, ampliaciones...

Es conveniente que el evaluador realice una *aplicación piloto* que facilite indicadores sobre la pertinencia de las cuestiones, la comprensión del texto, la importancia de las preguntas, la extensión del cuestionario.

Se pueden aplicar cuestionarios escalonados, intercalando períodos de observación con aplicaciones cada vez más ajustadas a la exploración o a los intereses surgidos en los desarrollos de la evaluación de *ese* Centro concreto.

No conviene atosigar a los sujetos con sesiones constantes de aplicación de instrumentos, entrevistas, observación, etc. El evaluador no ha de perder de vista nunca que su tarea debe convertirse en una ayuda para mejorar la actividad de los profesores de la enseñanza y nunca en un obstáculo para su desarrollo. De no hacerlo así aparecerá una resistencia camuflada (concretada en evasivas) o una agresividad manifiesta. Y, desde luego, supondrá el veto para posteriores trabajos

de este tipo. En cuyo caso nos habríamos alejado de la finalidad fundamental, que es conseguir que el Centro se exija procesos de autoevaluación institucional tendentes a avivar la reflexión crítica sobre lo que se está haciendo y consiguiendo y a poder tomar decisiones fundadas en elementos rigurosos deducidos, entre otros factores, del funcionamiento del Centro.

8.2. Contemplar la realidad

8.2.1. *La observación persistente*

«Observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador» (De Ketele, 1984).

No se trata sólo de *mirar*, sino de *buscar*. Es preciso conocer lo que realmente está sucediendo en el Centro. Ese proceso de conocimiento no exige solamente un registro fiel de lo que sucede, sino una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece.

El fenómeno de la observación requiere una preocupación por el contexto y una focalización (anterior-posterior/posterior-anterior) que centre selectivamente la atención. No se puede observar todo a la vez, pero poco sentido tiene recoger una frase, un hecho, un gesto si no tenemos en cuenta el contexto en el que se ha dado.

No importa el sentido de la diacronía: se puede empezar prestando atención al contexto para realizar después un zoom atencional, o bien centrarse en una parcela aislada que posteriormente se sitúe en el contexto.

La atención selectiva permite recoger con precisión y dar dimensión relevante a lo que pasa inadvertido al espectador cotidiano y superficial.

La observación (que parece un fenómeno sencillo y casi inevitable) encierra grandes dificultades y una considerable complejidad:

— El problema de que el observador vea lo que espera o desea ver. Sus hipótesis serán así confirmadas, sus posiciones se verán reforzadas por la fuerza de los hechos. El aforismo «todo es del color del cristal con que se mira» adquiere una especial relevancia cuando se pretende alcanzar el rigor de la ciencia en la explicación que se realiza.

La actuación de varios observadores palia de alguna manera la limitación de la arbitrariedad atributiva nacida de la subjetividad no controlada.

— El problema de la «evidencia contradictoria» (lo que Pollner llama «disociación de la realidad») se produce cuando dos observadores descubren realidades contradictorias bajo la capa de los mismos hechos.

El problema podrá resolverse con análisis más profundos, con enfoques progresivos, y mediante la contrastación con otros métodos.

— El problema de la «equidistancia» que consiste en el difícil equilibrio que ha de conseguir el observador para no ser un «extraño» sin referentes semánticos, ni un nativo que no goza de la necesaria imparcialidad y perspectiva.

La solución a este problema se encuentra en la habilidad, en la independencia y en la sabiduría del observador, capaz de acercarse a los códigos explicativos que nacen del dominio del contexto donde se desarrollan los hechos.

— El problema de la «distorsión» que consiste en la merma de espontaneidad que supone la existencia de observadores que recogen y registran los fenómenos que acontecen en el Centro escolar.

El problema podrá solucionarse con un tiempo largo de observación (a más tiempo, menos modificación) y ampliando el ámbito de observación. (A mayor ámbito, menor modificación.) El observador distorsiona menos el acontecer en el Centro que en el aula, menos en el aula que en el individuo aislado.

La observación ofrece, no obstante, indudables ventajas:

— Elimina la problemática de la calidad de los informantes que tiene la entrevista.

— Evita la discrepancia entre comportamiento verbal y real que se da en la aplicación de cuestionarios.

— Elude la discrepancia entre lo que se piensa y lo que se dice, casi inevitable en la contestación de cuestionarios.

— Elimina el doble nivel de significado, al recoger los datos de la realidad misma, no a través de intermediarios.

El obervador puede actuar desde distintas posiciones. Cada una de ellas tiene sus peculiaridades. Contemplaremos esas variantes desde dos «ventanas», cuyas rejillas (que aquí no son rígidas, como sugiere el nombre) separan las diferentes modalidades.

SEGÚN LA REJILLA DE LA PARTICIPACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

		CONOCIDO	
		SÍ	NO
PARTICIPANTE	SÍ	A	B
	NO	C	D

a) *Participante conocido*

Inmerso en la acción (con mayor o menor grado de actividad) y conocido como tal observador por los sujetos que son observados.

b) *Participante desconocido*

Inmerso en la acción y desconocido como tal por los sujetos observados. Está entre ellos, pero desconoce sus funciones de observador.

c) *No participante conocido*

No interviene en la acción y es conocido como tal observador por los sujetos. El papel de observador queda subrayado ya que el distanciamiento de la acción le da mayor singularidad.

d) *No participante desconocido*

Observador camuflado que no interviene en la acción. Los sujetos no conocen su identidad como tal observador.

José Luis García (1985) se inclina por un observador participante y conocido que, en el Centro escolar, podría estar encarnado en el psicólogo o pedagogo escolar. Es un miembro de la comunidad, participa plenamente de la actividad (sin ser uno de los profesores) y desempeña las tareas de observación sistemática.

En la obra de Juana María Sancho Gil *Entre pasillos y clases* (Senda, Barcelona, 1987) se describe una experiencia de este tipo, en la que una psicopedagoga realiza en un Instituto de Bachillerato las tareas de evaluador observando desde una perspectiva de participante conocido.

SEGÚN LA REJILLA DE LA CONCEPTUALIZACIÓN
Y DE LA ACTUACIÓN (De Ketele, 1984)

		ACTUACIÓN	
		PARTICIPA	HACE OBSERVACIONES
CONCEPTUALIZACIÓN	CIENTÍFICO	1	2
	MIEMBRO	3	4

Posición 1

El observador da a conocer su identidad como tal desde el principio. Sin embargo, adopta un papel de participante de buena fe.

Posición 2

Los participantes ven al observador como un científico social que limita sus actuaciones a tomar notas.

Posición 3

El observador, desconocido como tal, adopta el papel de trabajador, sin intento explícito de observar o de recoger información sobre otros.

Posición 4

El investigador oculta su identidad, pero adopta un papel social que está naturalmente definido como alguien que recoge información acerca de otras personas.

En el informe será preciso dejar constancia del tipo de papel desempeñado por el observador, para que la interpretación de los datos se realice con mayor precisión al tener en cuenta las coordenadas metodológicas.

La observación participante, que viene siendo usada prioritariamente como método de investigación etnográfica, implica, según Erikson y otros (1980), algunos requisitos:

a) La participación intensa del observador *durante largo tiempo.*

b) El registro cuidadoso de lo que ocurre en la situación, escribiendo notas de campo y recogiendo toda clase de evidencias documentales.

c) La reflexión crítica sobre el registro documental obtenido en el campo de estudio.

d) El trabajo minucioso, reflexivo, para captar, describir e interpretar el significado de los acontecimientos diarios.

No tiene mucho sentido, desde esta perspectiva, la utilización de plantillas de observación, ya que encorsetan la realidad y la someten a la cuadrícula de las previsiones, cerrando las posibilidades de atender a lo imprevisible, a lo novedoso. La pretensión de cuantificar la realidad, lejos de reconstruirla rigurosamente, lo que hace es deformarla y descontextualizarla. La mirada del observador se dirige preferentemente a la plantilla para ver si la realidad se acomoda a ella. Parece más importante que los mismos hechos. Desde nuestra perspectiva, lo importante es la realidad, la atención prioritaria es el *discurso de los hechos y el sentido de las entrelíneas.*

Se trata de un tipo de observación que, paradójicamente, no se limita a lo observable, a lo directamente manifiesto, sino que busca intenciones, motivos, pensamientos, sentimientos, etc., que están debajo de la superficie de la acción.

No se preocupa por la cuantificación ya que trata de recoger procesos que no son fácilmente reducibles a números sin una simplificación abusiva (Simón y Boyer, 1970).

Se utilizan, eso sí, detallados apuntes de campo para el registro de lo observado. No se intenta categorizar estáticamente los procesos que se desarrollan en el Centro a través de plantillas cuadriculadas.

En el contexto del Centro escolar la comunicación no es necesariamente verbal. Tanto los participantes como los objetos son transmisores de una gama dinámica de mensajes diversificados. Pensemos en los aspectos simbólicos de la distribución y utilización del espacio.

Conocí una empresa privada que tenía varios Centros escolares. En todos ellos el espacio más céntrico, el más cuidado, el más amplio, era el dedicado a la gestión económica. La dirección pedagógica, los despachos de coordinadores y las tutorías estaban en lugares recónditos y tenían una menor dimensión...

Pensemos en el lenguaje de los desplazamientos, de los encuentros, de los movimientos...

Cada Centro tiene su sintaxis, su semántica y su pragmática (Pérez Gómez, 1985), que el evaluador deberá conocer para descifrar adecuadamente el lenguaje de los hechos y de las conversaciones. Todo habla en un Centro. La distribución del espacio, la ornamentación, los documentos oficiales, el horario, la indumentaria del profesorado.

Hay Centros con una *carga sintáctica* muy relevante. Los unifor-

mes, la bandera, el himno, el escudo, las insignias (que siguen mostrando los antiguos alumnos) contienen un bagaje de significados importante. No es que otros Centros tengan un sintaxis menor, sino que en los anteriormente citados es más visible y llamativa.

La observación de carácter etnográfico trata de recoger patrones de comportamiento, *situaciones* que se repiten y que se pueden contextualizar y explicar a través de sus causas, su naturaleza y sus efectos. La *situación* es la unidad perceptible en tiempos y lugares concretos donde actúan personas en determinados papeles, hay cosas y se dan conductas que suelen repetirse de forma parecida.

Una *situación*, por ejemplo, es el hecho de que los alumnos formen en filas perfectamente alineados antes de entrar. Una *situación* es el hecho de que los alumnos y las alumnas disfruten el recreo en lugares diferentes. Una *situación* es el hecho de que los alumnos se pongan en pie al entrar el profesor (o algunos profesores) en el aula, la forma de examinar a través de pruebas objetivas o el hecho de exigir que se tomen apuntes durante las explicaciones...

Hay situaciones que se dan en una sola ocasión y que son especialmente relevantes: El Claustro expulsa del Centro a un alumno. La anormalidad del fenómeno confiere un significado especial al hecho.

No se puede observar todo, a todos, en todos los momentos. Ya hemos dicho que el observador debe centrar su mirada selectivamente sobre algunas personas, momentos y lugares. Hay, pues, un muestreo de situaciones que el evaluador habrá de elegir con cuidado, de modo que estén recogidos todos los flancos significativos en las coordenadas de espacio y tiempo en el Centro.

El evaluador contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo.

Para conseguir comprender la realidad tiende las redes que le permiten capturar el sentido de los hechos:

1) ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?

2) ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?

a) ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos? ¿Qué recursos se emplean de dichas actividades y cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes es posible identificar?

b) ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cúal es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo

se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué status y roles aparecen en su interacción? ¿Quién toma qué decisiones y por quién? ¿Qué organización subyace a todas estas interacciones?

c) ¿Cúal es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles son poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas y admoniciones intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias patentizan en el contenido de sus conversaciones? ¿Qué estructuras tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?

3) ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos? ¿Con qué recursos naturales cuenta el grupo y qué tecnologías crea o utiliza? ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué sanciones visuales sonoras, olfativas y auditivas y qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo?

4) ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo? ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?

5) ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo surge y es orientado el cambio? ¿Cómo se organizan todos estos elementos? ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?

6) ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores...?

Walker y Adelman (1975) en su obra *A guide to classroom observation* aconsejan dónde debe situarse el observador en un aula. En una clase con pupitres alineados frente al profesor, el mejor lugar será el lateral, ya que desde atrás puede ver muy bien al profesor pero no puede contemplar la cara de los alumnos. Si se sitúa en la parte delantera es fácil que acapare la atención de los alumnos, interfiriendo en la acción.

Las dos indicaciones relevantes al respecto son las siguientes: hay que situarse donde se pueda conseguir mayor información y donde menos se interfiera en la realidad. Lo cual no quiere decir que el observador haya de estar permanentemente en el mismo sitio. Con discreción puede hacer aquellos movimientos que le permitan captar lo que el curso de la acción va indicando como más relevante. Cada circunstancia exigirá una posición diferente: una clase en la que los

alumnos están colocados circularmente, exige posiciones diferentes a otra en la que está desarrollando el trabajo en pequeños grupos.

Al comienzo puede producirse una asfixia de hechos relevantes: todo parece interesante. O, a la inversa, puede tener lugar un vacío de datos significativos: todo parece irrelevante. La agudeza de la mirada del observador permitirá ir centrando la atención en aquellos lugares, momentos y personas que tengan especial interés.

No se trata de describirlo todo, de detallar lo que no es pertinente, lo meramente anecdótico y superficial. Hay que buscar, no sólo mirar y describir. No basta, pues, con fijarse. Un espectador de fútbol poco entendido puede «dejar los ojos en el campo», pero no «ve» las técnicas que se utilizan, las tácticas que se emplean. El crítico sabe qué es lo que está sucediendo en el campo, por qué está pasando, qué es lo previsible, cómo se explica el resultado. Esa *educación de los ojos* supone un largo ejercicio práctico y una base de carácter teórico. Y, para el crítico, la capacidad de transmitirlo a otros de forma clara y precisa.

La observación a la que nos estamos refiriendo tiene unas características que se alejan de modos tradicionales de contemplar la realidad escolar:

— *Observación libre versus observación estandarizada*

La observación estandarizada utiliza procedimientos repetibles, condiciones sistematizadas, técnicas rígidas.

Desde el punto de vista de la evaluación etnográfica es preferible una observación libre, que no delimita previamente el contenido ni condiciona la dirección de la mirada.

— *Observación narrativa versus observación atribuida*

La observación atribuida centra su atención en la presencia o ausencia de una o más unidades (interacción, cosa, sujeto, situación, etcétera).

La observación narrativa se centra en el desarrollo de acciones, en la sucesión de los estados físicos, afectivos u otros que acompañen el desarrollo de las acciones.

— *Observación significativa versus observación perceptiva*

La observación perceptiva enuncia o describe minuciosamente lo que se ve o lo que se oye, sin atender a la significación de los hechos.

La observación significativa atribuye intenciones, motivos, explicaciones. Esta inferencia se fundamenta en la experiencia del observador (Montpellier, 1977), en las relaciones entre antecedentes y consecuentes, en las relaciones entre los elementos, en los efectos del

comportamiento, en los códigos nacidos en el contexto, en la sintaxis específica.

A medida que aumenta el nivel de inferencia disminuye el acuerdo entre los distintos observadores, la preparación para la observación necesita más esfuerzo, el trabajo de especificación y operacionalización resulta más complejo ya que el abanico de casos posibles aumenta, la validez adquiere matices más complicados.

— *Observación de registro inmediato versus observación de registro diferido*

El registro diferido tiene inconvenientes (Ryans, 1960) ya que se olvidan los detalles y, especialmente, los fenómenos fugitivos. Pueden también establecerse procesos distorsionadores en la mente del observador, sea por interferencias, sea por presiones.

El registro inmediato evita los inconvenientes de la observación retroactiva, aunque acapara una parte de la atención.

Cuando no puede hacerse la anotación inmediata, es aconsejable no dilatar por mucho tiempo el registro, haciendo constar en el informe el momento en que se efectúa.

— *Observación de situaciones naturales versus observación de laboratorio*

La observación manipulada permite, en ocasiones, recoger con más facilidad los tipos de conducta que se pretenden observar, pero la adulteración de la realidad natural distorsiona los fenómenos espontáneos.

La observación natural recoge la realidad tal como se produce, en su cotidiana frescura, en su escenario habitual, en el contexto de coordenadas normales. No se barajan variables que alteren el curso ordinario de la acción.

La observación natural, que no impone manipulación previa, debe estar protegida también —dentro de lo posible— de la alteración que supone el mismo fenómeno observador.

— *Observación longitudinal versus observación transversal*

La observación transversal aspira a construir un cuadro suficientemente representativo de los comportamientos de un sujeto (o de un grupo) *en un momento dado...* Como es lógico, tiene el problema de que ese momento determinado revista carácter excepcional. Un Centro escolar no tiene la misma dinámica un lunes posterior a las vacaciones que un viernes, víspera de un largo descanso.

La observación longitudinal trata de reflejar los comportamientos de un individuo (o de un grupo) durante un tiempo largo, que nosotros situamos en el mínimo de un mes. La longitud temporal permite observar situaciones de diversa índole, en diversos momentos y circunstancias.

— *Observación holística versus observación fragmentaria*

La observación fragmentaria se centra en un aspecto único, aunque para analizarlo convenientemente sea preciso tener en cuenta el contexto. Si interesa, por ejemplo, observar la disciplina, será preciso conocer las relaciones de autoridad y, en definitiva, todo lo que constituya el clima organizativo.

La observación holística centra la atención en la realidad considerada como un todo. Las partes adquieren sentido cuando son contempladas de forma contextualizada. Es el todo lo que interesa de forma prioritaria. El aprendizaje que se realiza en el aula, por ejemplo, no se estudia separado de todo el quehacer del Centro y de la finalidad que lo impulsa.

— *Observación múltiple versus observación única*

La observación única se sitúa en las casillas de la observación fragmentaria y transversal. Tiene, pues, sus mismas limitaciones. Un solo período de observación (una hora de clase, por ejemplo) encierra el peligro de la excepcionalidad. Era *un día malo* del profesor, era una *fecha especial*. Incluso cuando lo que interesa es observar ese *acontecimiento especial* (por ejemplo, el primer día de clase), es preciso tener en cuenta el contexto en el que se produce, y el curso de la acción en el que se inserta...

También se puede llamar observación única a la realizada por un solo observador. Tienen una clara limitación: la menor validez a la hora de dilucidar cuál es la delimitación entre la objetividad y la subjetividad, entre lo que realmente sucede en el Centro y lo que el observador cree que sucede.

La observación múltiple goza de mayor validez: lo que sucede habitualmente y es comprobado por varios observadores tiene más probabilidad de ser una característica real del Centro que lo que ha sido recogido por un solo observador en una ocasión.

— *Observación ubicua versus observación en lugar único*

La observación en lugar único (frecuentemente el aula) no puede ofrecer una imagen adecuada del Centro. La parcialidad espacial condiciona el contenido de la observación. Las aulas son diferentes, lo que sucede en la misma clase durante varios momentos es distinto y lo que pasa en el Centro es mucho más que lo que acontece en las aulas. Inferir y extrapolar los significados atribuidos a un aula para hacer aplicaciones al Centro encierra un peligro tanto mayor cuanto más alta sea la autonomía de cada profesor respecto a la dirección del Centro.

La observación ubicua supone la presencia del observador en todos los lugares del Centro: aulas (no solamente una), pasillos, seminarios, patios, sala de profesores, laboratorios, despachos, secretaría, comedores, cafetería, gimnasio, biblioteca, entradas. Esto permite al observador conocer la realidad compleja y multifacética del Centro.

La observación ubicua plantea el problema de los *porteros*. ¿Quién abre las puertas de los distintos lugares al observador? Las autoridades no abren todas las puertas que interesan y, en ocasiones, tienen interés expreso en que algunas no se entreabran. Por eso, el observador deberá buscar a aquellas personas que le faciliten la entrada en algunos lugares a los que difícilmente tendría acceso sin su ayuda. Un profesor, un conserje, un alumno, puede disponer de *llaves* únicas.

La interpretación de los datos

Para interpretar los datos recogidos, el evaluador debe compatibilizar la empatía con la comunidad escolar y el compromiso con la teorización científica, tiene que ver lo que el actor no ve, lo que el interesado ve con dificultad o lo que fácilmente distorsiona.

Garfinkel (1967) habla del principio de reflexibilidad: las explicaciones relativas a algún aspecto del mundo observado están simultáneamente dentro del mismo mundo descrito, son parte integrante de él. Por eso se debe observar lo que pasa y también aquello por lo que pasa. El observador deberá estar atento a los hechos y a las explicaciones de los hechos. Un mismo fenómeno tiene explicación y significado distinto en cada contexto, según el juego de papeles, las relaciones sociales establecidas, las coordenadas socio-históricas, etc.

Sea cual sea el papel del observador, automáticamente se producirán en él una serie de intereses, de forma de obtener y crear información y de preocupaciones que otro determinado papel no hubiera producido. (Si realiza las actividades del Centro interpretará los hechos de forma probablemente distinta a si no las realiza).

El papel del observador puede variar en un proceso largo. Sea de forma estratégica y planeada, sea por exigencias de la evolución de sus actividades y de la respuesta que obtenga de los miembros de la comunidad.

La interpretación de los hechos recogidos plántea el problema de la objetividad/subjetividad. La interpretación tiene por misión permitir al investigador y a los actores la comprensión de lo que sucede en el entorno, siguiendo un modelo teórico y sintetizando los conocimientos existentes al respecto.

El observador tiene que poner en relación los hechos recogidos con el marco teórico que sirve para descifrar la realidad. Los hechos son analizados a través de modelos. Al construir un modelo de lo que

ocurre en el Centro se le da coherencia, forma y significado a las acciones dispersas.

La teoría es indispensable para llegar a una interpretación de los hechos observados. En un doble sentido: saber lo que realmente significan los hechos y saber luego articularlo en el marco de una teoría que les dé coherencia y sentido.

Para valorar el rigor de la interpretación podemos utilizar algunos criterios de referencia:

a) Analizar la línea de razonamiento y revisar el proceso utilizado (bases internas, lógica, alternativas...).

b) *Corroboración multiplicativa.* A través de observaciones múltiples o repetidas, bien por el mismo evaluador, bien por colegas suyos en la misma situación o sobre el mismo asunto.

c) Comprobar si la interpretación está en relación con todo lo que se conoce sobre el tema de estudio. Es necesario considerar si nuestra interpretación concuerda con lo que se sabe y piensa en el mundo científico actual (Geertz, 1973). No porque sea rechazable la discrepancia o la novedad sino porque, en caso de existir, adquiriría una significación diferente.

d) Comprobar si los conceptos y teorías proporcionados por la interpretación facilitan un entendimiento enriquecedor del fenómeno bajo estudio.

e) La revisión de la interpretación por personas expertas ajenas al estudio que pueden detectar falsedad de proceso, imprecisión de registros o arbitrariedad en la interpretación, miedo en las conclusiones...

f) Mirar fuera de la realidad del Centro. Para conocer la realidad es preciso mirar, a veces, fuera de ella. El Centro escolar está también fuera de sí mismo. En el entorno se pueden encontrar explicaciones que no se encontrarían desde una mirada miope.

La asfixia de los datos (el exceso de información) hace que el evaluador no sepa cómo defenderse de ellos, cómo seleccionarlos, cómo trabajar ordenadamente. Para solucionar los problemas de la inflación informativa proponemos más adelante algunas sugerencias e iniciativas.

8.2.2. *La grabación en vídeo*

El modo de explorar el mundo descansa, fundamentalmente, sobre los sentidos de la vista y el oído. El hombre posee ampliaciones, extensiones de esos sentidos en los llamados medios audiovisuales.

El vídeo, la fotografía, el magnetofón, son medios de registrar la realidad que poseen ventajas e inconvenientes con los que ha de contar el evaluador.

a) Ventajas de la utilización del vídeo

El vídeo es un microscopio que nos permite contemplar la interacción humana más allá de donde llega la vista. Los primeros y primerísimos planos, por ejemplo, nos acercan a la expresión de los sentimientos y reacciones humanas.

El observado puede verse después en la grabación y analizar sus comportamientos con la ayuda del evaluador. Esta posibilidad de autopresenciar el comportamiento permite analizarlo de una forma peculiar.

La grabación permite, además, la repetición y la fijación de modo que el evaluador y el propio sujeto pueden disponer del *material vivo* con facilidad y suma precisión. Además, se posibilita el contraste de la interpretación de otro evaluador distinto al que ha hecho el registro original, disponiendo de la fuente misma de los hechos.

Filmando la acción se puede recoger mucha información simultáneamente. Describir una secuencia de acción puede suponer muchas páginas. En la grabación disponemos de la palabra, de los ruidos, del aspecto físico de los personajes, de las expresiones, del ambiente donde se desarrolla la acción.

El observador está plenamente dedicado al registro de la acción. No tiene que mirar y luego registrar, sino que su mirada está sirviendo de registro.

b) Inconvenientes de la utilización del vídeo

La aparente «objetividad» de la grabación no debe ocultar sus limitaciones.

No es pequeña la que entraña el *muestreo de planos*. ¿Qué es lo que se debe recoger? ¿Lo más genérico (a través de planos generales, de planos de conjunto...) o lo más específico (a través de planos medios, enteros, tres cuartos, primeros planos, planos detalle...)? Es tanto lo que no se recoge que bastaría contrastar la diferencia existente entre dos filmaciones independientes de una misma sesión para ver que apenas si existe entre ellas un ligero parecido. La subjetividad del evaluador se esconde detrás del visor de la cámara. El objetivo de la cámara es muy subjetivo. El registro debe ser multifacético, no exclusivizado en una sola parcela, momento o persona, ya que un Centro escolar tiene una compleja red de situaciones, interacciones y mo-

tos sin los cuales no puede ser comprendido en su totalidad y en su esencia.

El evaluador tendrá que defenderse de presiones, ofertas, obstáculos y negativas para la colaboración. Habrá quien desee aparecer a toda costa en las grabaciones y quien trate de evitar ser objeto de la filmación.

La gran abundancia de información heterogénea dificulta el análisis. No se ha hecho una criba de los fenómenos para depurar su importancia, su interés, su profundo significado.

Los innumerables datos recogidos son difícilmente codificables, ya que la realidad se ha registrado tal como se ha producido, con su secuencia temporal, sin ejes estructurales organizativos.

El videoanálisis ofrece una serie de pautas para la interpretación del material recogido, pero es el evaluador quien ha de elegir el modo de trabajar con los materiales filmados.

El análisis del material grabado resulta complejo y, a veces, lento, aconsejándose la toma de notas sobre lo pertinente para no tener que localizar datos constantemente en la banda de imagen.

El vídeo puede distorsionar la realidad, ya que los sujetos pasan a ser *actores* ante las cámaras. La familiarización con el vídeo no elimina completamente el hechizo de la imagen y el deseo de «salir bien». La presión de una grabación que *inmortaliza* el comportamiento, que proyecta a los sujetos fuera de sí mismos, es mayor que la simple mirada o el registro a través de notas.

Las cámaras ocultas encierran *una trampa*. Los datos recogidos por este medio sólo deberían ser utilizados con el consentimiento expreso de los sujetos, una vez aclarada la situación y contemplado el resultado de la grabación.

El manejo de la cámara requiere un dominio de técnicas sobre planificación, angulación, movimiento, iluminación, etc., que hay que añadir a los conocimientos sobre observación y sobre la realidad misma observada.

Los derechos de imagen crean problemas al evaluador. En la negociación ha de plantear claramente qué es lo que se va a grabar, qué utilización se va a hacer de las imágenes obtenidas, a quién pertenecen los originales y quiénes pueden ser los futuros usuarios de las mismas (¿se destruirá el material después del estudio?, ¿se podrán hacer copias del mismo?, ¿se podrá difundir libremente?, etc.).

La grabación exige una postura equilibrada entre la espontaneidad completa y la planificación rigurosa. Dentro del paradigma naturalista se dará más peso a la espontaneidad de la grabación, ya que la realidad va dictando al evaluar nuevas situaciones y peculiaridades, quizás imprevisibles al comienzo.

8.2.3. *La fotografía como fuente de información*

La estructuración del espacio, la actuación de las personas, la naturaleza y disposición de los objetos, pueden ser captados por la cámara fotográfica.

La foto fija tiene gran utilidad como instrumento de reconstrucción de la realidad de un Centro. Hay situaciones y fenómenos que pueden ser captados por la cámara para convertirse, posteriormente, en objeto de diálogo y comentario entre el evaluador y las personas fotografiadas.

— La estructuración del espacio y sus características configuradoras.
— Lo que hacen los alumnos al volverse de espaldas el profesor.
— La disposición de los alumnos en el aula o de los integrantes del Consejo Escolar.
— Las expresiones de los alumnos durante una explicación del profesor.
— El tipo de grupos que se forman en el patio.
— La indumentaria de profesores y alumnos.

En un interesante trabajo titulado «¿Dicen la verdad las fotografías?», Becker (1978) se pregunta hasta qué punto son éstas un reflejo fiel de la realidad.

La congelación del tiempo y del espacio, la fragmentación de la realidad, la descontextualización que suponen, la intencionalidad ideológica/psicológica/sociológica/técnica que tiene el fotógrafo ponen en tela de juicio esa pretendida objetividad (que frecuentemente se hace equiparable a verdad) de las fotografías.

Las fuentes de error aparecen por diferentes canales: ¿qué se selecciona?, ¿con qué ángulo y en qué plano?... ¿Cómo se contextualiza?, ¿cómo se interpreta?...

La dialéctica entre denotación y connotación (Santos Guerra, 1984) en la lectura de mensajes icónicos presenta una gran complejidad, ya que lo que dice el texto fotográfico ha de ser entendido bajo el prisma subjetivo del lector.

La fotografía (o la serie de fotografías que permiten recoger constantes o invariantes de la acción) permiten dialogar con los protagonistas sobre su comportamiento e intenciones.

Elliott (1987b) cuenta cómo en la exploración de un aula de preescolar a través de tomas fotográficas aparecían siempre juntas, en una cola circulante que se formaba detrás de la profesora cuando paseaba por el aula, dos niñas de la clase. Al presentarles las fotografías, las niñas explicaron que la profe-

sora las separaba para que no pudiesen hablar durante el trabajo, pero que cuando querían hacerlo, se hacían una seña, se ponían en la cola y podían charlar tranquilamente durante unos minutos.

Walker y Adelman (1975) recogen fotografías de situaciones *formales e informales* en la escuela, aunque su principal foco de atención es el aula y no el Centro escolar en su conjunto. Algunos de los ejemplos que aportan añaden la particularidad de la secuenciación fotográfica de una misma sesión de trabajo.

La fotografía con rayos infrarrojos permite fotografiar en la oscuridad (en sesiones de laboratorio y proyecciones cinematográficas, por ejemplo). Esas fotografías, obtenidas sin la anuencia y el conocimiento de los protagosnistas, no deberían utilizarse sin el consentimiento expreso de las personas que aparecen en ellas.

El evaluador puede solicitar a profesores y alumnos que realicen fotografías de aspectos que consideren importantes o interesantes en la actividad del Centro. Ellos mismos podrán explicar por qué han considerado interesantes o importantes los documentos gráficos que han obtenido.

«Las fotografías y películas también pueden emplearse para presentar e ilustrar los descubrimientos. Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o por lo menos transmitir algo que las palabras no pueden. Por cierto, al lector de un estudio cualitativo la imagen le proporciona una sensación de "estar allí", viendo directamente el escenario y las personas» (Taylor y Bogdan, 1986).

8.3. Analizar la realidad: el estudio de documentos

Los materiales escritos pueden considerarse «instrumentos cuasi-observacionales». En un Centro escolar existen numerosos documentos que pueden servirnos para conocer la realidad.

«Para todos los fines prácticos, hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos. Entre ellos se cuentan los documentos organizacionales, los artículos de los periódicos, los registros de los organismos, los informes gubernamentales, las transcripciones judiciales y una multitud de otros materiales» (Taylor y Bogdan, 1986).

Los documentos del Centro han de ser analizados a la luz de la política curricular, que supone un recorte para su anatomía. Hay que tener en cuenta el *marco curricular* que pone las bases para el *diseño o proyecto* de cada Centro.

«Ordenar la práctica curricular dentro del sistema educativo supone indudablemente precondicionar la enseñanza, porque las decisiones en torno a determinados códigos curriculares se proyectan inexorablemente en metodologías concretas, con distinto grado de eficacia en sus efectos, aunque no existiese una intención explícita de hacerlo, si es que se considera este aspecto un ámbito de competencia de los centros y de los profesores» (Gimeno Sacristán, 1988).

Algunos condicionantes del proyecto del Centro y del reglamento interior del mismo se encuentran en la legislación de orden superior que determina los límites e incluso parte de la orientación de los contenidos documentales. No se exclusiviza la predeterminación al ámbito de los contenidos:

«La regulación o intervención del *curriculum* se realiza de múltiples formas, y puede referirse a varios aspectos en los que se incide o puede hacerse: en sus *contenidos*, en sus *códigos* o en los *medios* a través de los que se configura la práctica escolar. Tan eficaz es una como otra intervención, aunque desigualmente manifiesta en un caso u otro. Puede llevarse a cabo de forma directa o indirecta. Se interviene determinando parcelas culturales, ponderando unas más que otras, al optar por determinados aspectos dentro de las mismas, cuando se dan orientaciones metodológicas, al agrupar o separar saberes, al decidir en qué momento un conocimiento es pertinente dentro del proceso de escolaridad, al proporcionar secuencias del tipo de cultura y de contenidos dentro de parcelas diversas, cuando se regula el progreso dentro de la escolaridad —la promoción de alumnos—, al ordenar el tiempo de su aprendizaje —por cursos, por ciclos— diciendo qué es *curriculum* obligatorio y qué es *curriculum* optativo, interviniendo en la oferta entre la que se puede elegir, asignando tipos de saberes a ramas especializadas paralelas dentro del sistema escolar, regulando los medios y el material didáctico, incidiendo indirectamente con la dotación de materiales que se consideran necesarios o no en los centros, ordenando el espacio escolar —teatro de desenvolvimiento del curriculum—, el mobiliario, el funcionamiento de los centros, estableciendo agencias intermediarias para el desarrollo curricular, regulando la evalución, etc.» (Gimeno Sacristán, 1988).

Esta larga cita nos muestra los diversos campos de intervención que merman la autonomía curricular de los Centros. Es dentro de esos márgenes donde hay que situar la acción de los Centros. Teniendo en cuenta, además, que el control no sólo se establece desde la prescripción, sino desde el control posterior a la acción. La prueba de selectividad es un condicionante que obliga a los profesores y a los Centros a desarrollar la actividad de forma que los alumnos sean capaces de superar ese control.

De cualquier manera, sea porque existen márgenes de autonomía, sea porque la comunidad escolar entiende como sugerencias lo que son prescripciones, sea porque rechaza explícita o implícitamente la legislación, existen diversidad de Centros y diversidad de documentos que configuran la idiosincrasia de los mismos. A ellos nos referimos.

El análisis de contenido ha sido caracterizado como un intento de determinar de forma sistemática los significados en el cuerpo de un discurso documental.

He aquí algunos documentos que, debidamente contextualizados, pueden ser analizados en la evaluación de un Centro escolar:

8.3.1. *Documentos oficiales*

El plan de Centro, el Reglamento de Régimen Interior, la memoria de Centro, las publicaciones oficiales, ofrecen un material interesante para analizar en sí mismo y para contrastar con la realidad.

Los documentos pueden ser una mera declaración de intenciones, e incluso una forma de abandonar la práctica coherente, ya que los *principios* declarados suplirían a la práctica. Si lo decimos es como si estuviéramos haciéndolo.

Basta analizar el contenido de los llamados *Idearios* de algunos Centro privados y observar luego el grado de correspondencia de los enunciados con la práctica diaria.

La ruptura oficialidad/realidad es tan patente que los profesores y alumnos desconocen en muchas ocasiones no sólo el contenido, sino la existencia misma de tales documentos.

Los responsables de los Centros acuden a estos documentos en ocasiones conflictivas. La aplicación de las *reglas* sorprende incluso a los propios miembros de la Comunidad, ya que desconocen la literalidad del texto y pocos verían su aplicabilidad al hecho en cuestión.

El análisis de estas fuentes documentales no sólo afecta al contenido ideológico y formal, sino a otras cuestiones: quién los elabora, cómo se aprueban, cómo se difunden, a quién se destinan, cómo se exige su cumplimiento.

8.3.2. *Documentos públicos*

El Centro produce escritos de diverso tipo a través de revistas, murales, cartas, etc., que no tienen un carácter oficial, pero que son de dominio público.

Estos documentos pueden estar escritos por el director, por los profesores, por lo alumnos o por algún padre. Cada uno de ellos tiene un carácter más o menos representativo del sentir/pensar del Centro.

También importa conocer el proceso de publicación de estos documentos. Si existe censura en el periódico escolar (quién la ejerce, sobre qué contenidos, con qué frecuencia...). Hay que conocer también hasta qué punto funciona la *autocensura obligada*, es decir, la situación en que los alumnos o profesores dejan de escribir algo a sabiendas de que sería censurado.

Siendo director de un Centro escolar privado establecí en cierta ocasión una polémica escrita con uno de los alumnos a través del periódico mural. Algún profesor me expresó sus quejas porque no se censurasen los artículos del alumno. La censura, que siempre encuentra justificación, puede revestir muchas formas y brotar en diferentes lugares.

Importa mucho conocer los mecanismos de la producción, de la difusión, de la censura y de la utilización de los documentos. El modo de conseguir información al respecto puede descansar en las entrevistas formales e informales, en la observación y la aplicación de cuestionarios de base amplia.

8.3.3. *Documentos personales de padres, profesores y alumnos*

Se trata de producciones que tienen diferente finalidad y origen: ejercicios de aula para las asignaturas, trabajos de investigación, cartas de protesta o de elogio dirigidas a la dirección, diario de los alumnos, etc.

Los profesores realizan por escrito programas y esquemas de trabajo, informes sobre el plan de estudios, exámenes, actas de reuniones, fichas y hojas de deberes.

Estos documentos no están dirigidos al evaluador. No son informes por él solicitados o a él remitidos, sino que nacen de la vida misma del Centro y que reflejan una parcela de su dinámica.

El acceso a estos documentos es, obviamente, la explícita intención del autor que hace entrega de los mismos al evaluador. Una vez finalizado su análisis deberían ser devueltos a los propietarios.

8.3.4. *Documentos informales*

En un Centro se producen escritos que no tienen cauce oficial ni público. Son documentos subterráneos que recogen parte de las ideas, actitudes y sentimientos que no se vehiculan en la vida externa del Centro: los *graffitti* en las puertas de los aseos, en los pupitres de las aulas, en las paredes de los pasillos y en los muros interiores o exteriores...

En esos escritos se esconde (o se manifiesta) una parte de lo que no se puede expresar abiertamente. A través de ellos puede el evaluador encontrar pistas de investigación y de análisis.

Si sobre un director guardan silencio profesores y alumnos y aparecen frecuentes alusiones negativas en dibujos y escritos clandesti-

nos, tendremos un indicador elocuente de la opinión de los alumnos sobre el director.

A través de fotografías se podrá disponer de un material difícilmente detectado en los documentos oficiales y, quizás tampoco, a través de las entrevistas llevadas a cabo por el evaluador.

8.3.5. *Documentos elaborados para el evaluador*

Algunos documentos pueden ser solicitados por el evaluador, o bien entregados al mismo (y expresamente confeccionados para él) por algún miembro de la comunidad escolar.

Estos documentos tienen otra dimensión, pero son igualmente útiles, ya que aportan un modo diferente de actuación y ofrecen un punto de vista nuevo y diferente.

No importa sólo el contenido de los documentos (*el qué dicen*), sino el modo en que han sido producidos, en el que están expresados y el camino por el que llegan hasta el evaluador.

8.3.6. *Documentos sobre el Centro*

Existen documentos que se han escrito sobre el Centro, a petición del mismo o bien de forma completamente ajena a su voluntad y deseo. La prensa se hace eco de experiencias educativas o de problemas de diversa naturaleza que tienen lugar en el Centro. Esos materiales pueden ser objeto de análisis por parte de los evaluadores.

La diacronía de los textos referenciales es, a veces, elocuente. Un Centro puede merecer el interés de los especialistas como experiencia educativa y, en el decurso del tiempo, convertirse en una fuente de conflictos porque la iniciativa primera se adulteró por factores diversos.

Los documentos han de ser objeto de análisis no sólo en su contenido semántico, sino en su propia génesis, los mecanismos de la decisión y de la difusión, etc.

El análisis de los documentos

Se puede hacer un análisis de los contenidos de los documentos. Rastrear en ellos las categorías sociales, culturales, educativas y metodológicas. En ellos puede descubrirse la filosofía que sostiene e inspira el proyecto curricular.

Importa también saber qué contradicciones o coincidencias existen entre las diversas partes de los documentos o entre los diversos tipos de materiales escritos a los que hemos aludido. Puede verse un

planteamiento diferente entre lo que dicen los documentos oficiales y lo que plantean los alumnos en la revista del Centro.

No se puede olvidar en el análisis la vertiente etiológica. ¿Quién elabora los documentos? ¿Quiénes son los autores y por qué caminos se materializan? Un documento elaborado por el director y que los demás asumen no es igual que ese mismo documento si hubiese sido elaborado después de largas discusiones por todos los miembros de la comunidad escolar. Los documentos son *letra muerta* si no nacen del sentir y pensar de los protagonistas de la comunidad. Es más, podrían ser una burda forma de disculpar una acción contradictoria. Cuando sólo importa que los documentos sean interesantes, se está alimentando una forma de proceder hipócrita que cultiva las formas, las apariencias y, en definitiva, la falsedad.

Hay que conocer los *caminos* que recorren los documentos.

Cómo se producen y cómo se difunden. Por ejemplo, las notificaciones de la Dirección a los padres suelen llegar rápida y fielmente a los destinatarios de los cursos inferiores. Sin embargo, no es fácil obtener un buen nivel de eficacia en el reparto si son los alumnos mayores quienes realizan las tareas de intermediarios.

Algunos Centros pueden mostrar reticencias a entregar al evaluador *documentos vivos* (programaciones, ejercicios de alumnos, cartas de padres, etc.) y dar sumas facilidades para difundir aquellos escritos que han sido elaborados como publicidad. Es pues necesario tener en cuenta a quién van dirigidos los documentos.

Es deseable que se tengan en cuenta los aspectos formales de los documentos: cómo están redactados, cómo se presentan, con qué cuidado formal se han elaborado, cómo se dirigen a los destinatarios. En la forma se encuentra también una buena parte del contenido.

Lo que se ha descubierto en los documentos puede ser objeto de estudio en la confrontación de la realidad que supone la observación. En la entrevista se puede profundizar en algunos aspectos de los documentos. Los protagonistas analizarán (como autores o destinatarios) el contenido de los documentos.

No se debe olvidar la diacronía de los documentos. El momento en que se han producido y el momento en el que se analizan. Mediante el estudio de la diacronía se puede reconstruir la realidad.

8.4. VIVIR LA REALIDAD: EL DIARIO DEL EVALUADOR

En el encuentro del evaluador con la realidad puede producirse un desajuste (*rechazo del intruso, del fiscalizador, del sancionador*) o un acoplamiento falsificado y falsificador («efecto escaparate»).

Es preciso captar la naturaleza de esa relación por lo que ella misma significa y por lo que condiciona la visión objetiva/subjetiva de la realidad que se explora.

No es posible recogerlo todo. Hay que realizar necesariamente un *zoom observacional* sobre aquellas situaciones (en el sentido antropológico del término que antes ya apuntamos) que estén preñadas de significado dentro del marco contextual en el que se encuentran.

«Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registran con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca» (Taylor y Bogdan, 1986).

El diario no sólo recoge aquello que por su naturaleza, su repetición o su intensidad es relevante en el acontecer de la experiencia o en el marco referencial en que se desarrolla, «debería contener anotaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones» (Kemmis y otros, 1981).

En definitiva, de poco sirven los datos descarnados, descontextualizados, en una descripción escueta, por muy fiel que ésta sea. Es el conocimiento de las claves contextuales y de los códigos sintácticos, semánticos y pragmáticos de cada hecho el que carga de significado el contenido del diario.

Se puede, eso sí, diferenciar de algún modo (subrayando, encerrando entre paréntesis, dejando una parte de la hoja o la cara izquierda para la descripción y otra o la cara derecha para la interpretación, poniendo iniciales que diferencien las apreciaciones del evaluador, lo que es situación observada y el comentario o interpretación de la misma. Hay que diferenciar el texto de la lectura y el de la metalectura que se hace de él.

Los hechos, las frases literales, las descripciones de ambientes o clima organizativo pasan por el prisma de nuestra mirada y son luego elaborados bajo el tamiz de nuestras sensaciones y de nuestras teorías.

El diario del evaluador puede contener referencias a contenidos y procesos a lo que se hace, a cómo se hace y a cuáles son las reacciones que se están produciendo en él y en los sujetos observados.

No se trata de que rellene una plantilla, ya que encorsetaría su proceso de recogida y de reflexión. Aquí brindamos solamente algunas sugerencias sobre los diferentes aspectos que podrían ser objeto

de atención del evaluador para hacer la correspondiente transcripción en el diario:

— Coordenadas espacio-temporales contextualizadoras. «Los contenidos de los diarios deben fecharse correctamente» (Elliott, 1983). Sin establecer las coordenadas de espacio (dónde se sitúa el Centro o la acción dentro del mismo...), de tiempo (cuándo se desarrolla la acción, cuánto dura...), de proceso (cómo se realizan las acciones, cómo se está observando su desarrollo...) no es posible hacer una buena interpretación de los datos.

— Postura de la Dirección y de los profesores hacia la evaluación que la llevan a cabo.

— Condiciones en las que se está llevando a cabo el trabajo, tributos que se están pagando, presiones que se están recibiendo, etc.

— Percepción de conflictos manifiestos o latentes en el seno de la comunidad o de la comunidad con el exterior.

— Ambiente (*o clima*) del Centro y factores que lo están manteniendo o minando.

— Relación de los alumnos con los profesores, de los alumnos entre sí, de los profesores con la dirección, de los padres con los profesores, etc., y de todos ellos con el equipo evaluador.

— Distribución del espacio, abundancia y utilización de medios, limpieza, ornamentación.

— Sugerencias recibidas (de los profesores, de los alumnos, del equipo, etc.) sobre el desarrollo de la evaluación.

El diario del evaluador «se diferencia de las *notas de campo* de la observación y de los registros de entrevistas, en que vigila la propia implicación del evaluador con total honestidad, con *todas las virtudes y todos los defectos* y sin el pensamiento de entregarlo a los demás. Así, puede incluir detalles acerca de cómo se había concebido inicialmente la evaluación; cómo puede estar relacionada con la propia evolución personal; los intentos por acometer la evaluación; los problemas implícitos en la negociación de acceso; los fracasos y errores groseros, así como los logros o triunfos; cambios de parecer, dudas, temores y preocupaciones; cómo la evaluación se relaciona con el resto de la vida del evaluador, etc. Estos detalles son necesarios ante todo como ayuda a uno mismo y a los demás para evaluar los resultados del trabajo» (Woods, 1987).

En un libro de viajes las notas de campo recogerían la descripción interpretativa del paisaje y de los hechos que contempla el viajero. El diario recogería los avatares del que viaja, sus emociones y evolución personal.

Los diarios de investigación tienen una función de validación ya que ayudan a conocer quién es el evaluador. Davies (1982) considera necesarios algunos datos biográficos para comprender la naturaleza del informe y de las conclusiones:

«Al leer las investigaciones de este tipo (se refiere a las investigaciones etnográficas) pero sin referencias personales del autor, me he sentido más de una vez aburrido, por falta de esas referencias, y me he sorprendido volviendo una y otra vez la sobrecubierta y a las primeras páginas del libro en busca de alguna información aún lejana, acerca de la persona que lo había escrito».

La evaluación es, de alguna manera, una aventura. Al lector le interesa conocer en el relato no sólo el lugar al que se llegó, sino los avatares que se han sufrido en el camino y cómo se fueron superando las dificultades.

El diario debe redactarse con fidelidad temporal. Dejar la tarea de escribir para tiempos *mejores* desvirtúa la naturaleza de este instrumento de trabajo y le hace perder sus mayores potencialidades. No se debe posponer el registro, tanto en lo que se refiere a las notas de campo como al diario del evaluador, teniendo en cuenta que es necesario mucho tiempo para realizar estas tareas. Una forma de *obligarse* a redactar los diarios es contar con la ayuda de lectores externos a la evaluación. Esta lectura permitirá también contrastar las opiniones de quienes no gozan de la necesaria perspectiva por estar inmersos en el escenario.

«Hay que tratar de encontrar un mentor o colega que lea nuestras notas de campo. Éste es probablemente el mejor modo de motivarse para tomar notas sesión tras sesión durante cierto lapso. En virtud de su distancia respecto a la dinámica del escenario, los lectores pueden también señalar temas emergentes que escapan al observador» (Taylor y Bogdan, 1986).

Los autores a los que acabamos de citar ofrecen una serie de sugerencias para que el registro sea fiel y riguroso. La atención, la experiencia, la habilidad, la concentración y la técnica ayudarán a realizar un diario/notas de campo más rico y abundante en datos.

— Prestar atención, ya que la observación de los hechos y la penetración que exige una lectura con sentido no se puede realizar sin eliminar la *desatención selectiva*.

— Cambiar la lente del objetivo: pasar de una de *visión amplia* a otra de *ángulo pequeño*. Aunque es preciso no perder el contexto, se puede ir focalizando la atención en algunas parcelas de la realidad.

— Buscar *palabras claves* en las observaciones de la gente. Aunque las notas han de ser precisas, no es necesario (ni posible) recordar todas las palabras pronunciadas. Se puede utilizar (y anotar, si se está haciendo) alguna palabra clave que pueda hacernos comprender luego el significado.

— Concentrarse en las observaciones primera y última de cada conversación. Como las conversaciones suelen seguir secuencias encadenadas, no es difícil reconstruirlas si se sabe cómo comenzaron. El final ofrece también pistas importantes para la reconstrucción.

— Reproducir mentalmente las observaciones y escenas. Después de ver o vivir algo, la reconstrucción mental hace posible el recuerdo de aspectos que no sería fácil recordar en el vacío.

— Abandonar el escenario en cuanto se haya observado todo lo que se esté en condiciones de recordar. «A medida que se conoce un escenario y se aprende a recordar cosas, se puede pasar más tiempo en el campo», dicen Taylor y Bogdan.

— Tomar las notas tan pronto como sea posible, después de la observación. Cuanto más se tarde en hacer el registro, más fácil será olvidar los detalles. De ahí que no se deban programar muchas sesiones de observación seguidas, sin dejar márgenes temporales para los registros.

— Dibujar un diagrama del escenario y trazar los movimientos en él. Esto ayudará a recordar dónde estaban las personas y cuál fue el papel que desempeñó cada una.

— Después de dibujar el diagrama y trazar los movimientos, bosquejar los acontecimientos y las conversaciones específicos que tuvieron lugar en cada punto. El bosquejo ayudará a recordar los detalles adicionales. El bosquejo puede incluir palabras, escenas y acontecimientos.

— Si hay un retraso entre el momento de la observación y el registro de notas de campo, se puede grabar un resumen o bosquejo de la observación. Este resumen servirá de guía en el momento de hacer el informe sobre la sesión.

— Después de haber tomado notas de campo, recoger los fragmentos de datos perdidos. Cuando, después de haber hecho el registro, se recuerdan detalles posteriormente, debe incluirse en el informe.

En estas reflexiones se han simultaneado comentarios sobre las notas de campo y sobre el diario del evaluador. Pero se han delimitado también sus fronteras. Hay quien es partidario de no multiplicar los informes y de unificar los dos enfoques. Cada evaluador habrá de acogerse a la fórmula que considere más adecuada a sus características personales y a las circunstancias de la evaluación que esté realizando.

9

EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Una vez que se ha realizado la observación, que se han celebrado las entrevistas, que se han aplicado los cuestionarios, que se han recopilado los materiales, hay que acometer la compleja y difícil tarea de la interpretación y el análisis de los mismos.

Uno de los primeros problemas con los que se encuentra el evaluador es la asfixia de los datos. Es probable que el caudal de información sea tan amplio que el evaluador no sepa cómo acometer una tarea de síntesis. Para hacer frente a este problema proponemos el análisis arbóreo, técnica de trabajo que ayuda a realizar una síntesis progresiva que nos haga considerar al Centro como un todo y tener una visión global surgida del análisis de todos los datos pormenorizados en la recogida.

Otro problema es las heterogeneidad de la información. Cada persona, cada estamento, cada grupo, tiene una visión de la realidad. Y esa visión forma parte de lo que allí sucede. Ahora bien, pueden existir visiones y análisis distorsionados de la realidad. De ahí la necesidad de establecer contrastes a través de la triangulación multimodal que proponemos a continuación.

> «Los triángulos tienen una fuerza enorme. Entre otras cosas constituyen la estructura básica de bicicletas, puertas y techos de las casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en Ciencias Sociales, la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las posibilidades de exactitud» (Woods, 1987).

En efecto, la contrastación de los datos encierra una forma de depuración y de confiabilidad. Nosotros planteamos varias formas de contrastación complementaria.

En la dialéctica permanente que se establece entre el dato y la interpretación y lectura del mismo (que nace en la misma recogida y termina en las lecturas que hacen los lectores del informe final), la triangulación ocupa un lugar preeminente. En realidad podría ser considerada la triangulación como un proceso de obtención de datos. Nosotros hemos querido incorporar este procedimiento en el tratamiento ya que supone unos datos previos que se estudian desde diversas perspectivas. No existe contradicción en este enfoque ya que el proceso de obtención de datos no está radicalmente separado, en esta metodología, de la interpretación de los mismos. Mientras observamos estamos interpretando, en el proceso de triangulación aparecen nuevos datos y, en la redacción del informe final, aparecen reflexiones que dan origen a una nueva comprensión de la realidad.

Se entiende por triangulación, según la definición clásica de Denzin (1978), «la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno».

Sin embargo, la triangulación, como proceso que posibilita la contemplación reflexiva de la realidad desde tres vértices diferenciados, admite diversos enfoques.

9.1. Procesos de triangulación

9.1.1. *Triangulación de métodos*

Una vez realizados los informes de la observación, de las entrevistas y de los contestaciones a los cuestionarios, el evaluador debe contrastar las diferencias que aparecen en la descripción y valoración de la realidad realizadas a través de ellos.

«El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación (o algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas» (Elliott, 1980b).

La triangulación de métodos puede tener diferentes modalidades. Veamos algunas:

a) El evaluador contrasta lo que sucede en el Centro, por ejemplo, respecto a la estructura de autoridad, a través de los resultados obtenidos en las entrevistas, en los cuestionarios y en la observación. En ese contraste aparecerán discrepancias, contradicciones, omisiones significativas, que facilitarán un análisis más completo y más fiable de la realidad.

b) El evaluador desarrolla una sesión con alguna persona del Centro (el director, por ejemplo) en la que relacionan, contrastan y analizan los distintos tipos de evidencias surgidas del análisis de las entrevistas, de los cuestionarios y de las observaciones.

En el primer caso, el evaluador (o su equipo) realizan el análisis directamente sobre los distintos instrumentos utilizados. El informe del análisis puede ser estudiado posteriormente con distintos miembros de la comunidad escolar.

En el segundo caso, el análisis de contraste se hace con la ayuda de los diferentes miembros de la comunidad escolar. En este caso, habrán de tenerse en cuenta los papeles que juegan en el seno de la organización las personas que colaboran en la dinámica del análisis.

«Al comparar diferentes apreciaciones deberá observarse dónde difieren, están de acuerdo y están en desacuerdo» (Elliott, 1980b).

En este caso, tendremos en cuenta, además, por qué se producen los desacuerdos, sobre todo teniendo en cuenta la naturaleza y las características del método de exploración. En caso de que haya discrepancia entre lo observado y lo manifestado por los sujetos en una entrevista, habrá que dar prioridad a lo que todos los observadores dan por válido. En el caso de que las apreciaciones recogidas en el cuestionario coincidan respecto a la interpretación del proceder autoritario de la dirección habrá que darles un alto valor frente a las tímidas manifestaciones expresadas en una entrevista colectiva en la que se hallaba el director.

De la triangulación de métodos surgirá un nuevo informe que podrá ser sometido al análisis posterior de los diferentes sujetos con quienes interese trabajar.

9.1.2. *Triangulación de sujetos*

Aquí se trata de contrastar los puntos de vista de los sujetos de la exploración, de los miembros de la comunidad escolar. Los implicados en la actividad tienen diferentes criterios y posturas ante la dinámica del Centro. No sólo actúan de forma diferente, sino que enfocan de manera distinta los hechos.

«Es deseable entablar discusiones sobre puntos de desacuerdo entre varias partes implicadas, preferiblemente bajo mediación de una parte neutral» (Elliott, 1986).

La triangulación puede realizarse escalonadamente, a través de etapas previas, o bien de forma directa, estableciendo los tres vértices del prisma analítico.

En el primer caso, el evaluador se reúne primero y por separado con cada una de las partes de la comunidad escolar (EVALUADOR/ ALUMNOS, EVALUADOR/PROFESORES, EVALUADOR/DIRECTIVOS, EVALUADOR/PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS...). Posteriormente, procede a realizar sesiones tripartitas (EVALUADOR/ PROFESORES/ ALUMNOS, EVALUADOR/DIRECTOR/PROFESORES, EVALUADOR/PROFESORES/PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS...).

En el segundo caso, se realizan las sesiones «triangulares» directamente, sin sesiones previas bipartitas.

Los puntos de desacuerdo han sido previamente detectados por el evaluador a través de los instrumentos de exploración. De tal manera que las sesiones de trabajo pueden centrarse en los aspectos de mayor interés.

Los alumnos, profesores y directivos pueden llevar a las reuniones sus respectivos informes, de manera que se realice la sesión sobre la naturaleza de las descripciones y de las explicaciones de lo que sucede en el Centro.

Cuando existe un acuerdo claro y preciso sobre una situación, es probable que esa sea la válida y auténtica. Cuando existe discrepancia entre partes, habrá que profundizar en el análisis. Esa discrepancia permitirá a los interesados enfrentarse con la unanimidad de quienes ven las cosas de otro modo. No es que sea válido el criterio de que verdad es lo que todos dicen que es verdad, pero puede ayudar a pensar el comprobar que todos los que no están implicados directamente en un asunto ven las cosas de otro modo.

Veamos algunos ejemplos:

— Se observa en una clase que los alumnos nunca hacen preguntas al profesor. Esta evidencia se ha obtenido de la observación realizada durante varios días. El evaluador se entrevista con los alumnos, quienes dicen que el profesor no quiere que se pregunte porque no se avanza en el programa, porque lo que explica está muy claro, porque suelen preguntar los que no están atentos durante la explicación... Dicen también que cuando alguien pregunta alguna cosa sencilla el profesor ridiculiza al alumno... En estas opiniones son unánimes. Cuando el evaluador habla del tema con el profesor dice que los alumnos no están interesados por los temas y que no preguntan porque no les importa nada aprender... En este caso, el profesor deberá revisar sus códigos de análisis sobre la realidad e invitar a los alumnos a participar y a preguntar libremente...

— Los profesores y los alumnos de un Centro manifiestan al evaluador que el director tiene un trato discriminatorio con los miembros

de la comunidad, negando materiales, buen trato e incluso el saludo a todos aquellos que en el claustro expresan críticas contra su gestión. El director piensa que ofrece a todos un trato igual y que no le afectan las críticas... La visión del observador y su punto de vista «imparcial», que ha recogido evidencias sobre los comportamientos del director, ayudarán a que éste reconsidere su forma de contemplar la realidad.

— En un Centro, el evaluador observa que los alumnos guardan un silencio persistente. Entiende que el clima es represivo y que son los profesores los que imponen un sistema de normas rígidas. En la entrevista con los alumnos descubre que éstos se muestran satisfechos de su comportamiento y dicen que los profesores les dejan libertad para hacer las cosas como desean. Cuando habla con los profesores, recibe la información de que no existen normas propiamente dichas y ellos mismos se encuentran sorprendidos del silencio de los alumnos. Es lógico que el evaluador modifique su percepción inicial.

9.1.3. *Triangulación de momentos*

Un hecho educativo, un acontecimiento escolar puede ser explorado desde tres ángulos temporales, desde una triple perspectiva temporal. Antes, durante y después son tres momentos que permiten contemplar un fenómeno desde ópticas complementarias.

El proceso diacrónico y la dinámica interna que lo penetra en las intenciones, expectativas, propósitos, objetivos (antes), en el compromiso, el interés, la motivación, la participación (durante), en la satisfacción, la valoración, las rectificaciones, el análisis (después), permiten analizar un fenómeno con profundidad.

En cada una de estas fases existen facetas que no son perceptibles en las otras y que ayudan a comprender su significado y a valorar su desarrollo.

Veamos algunos ejemplos:

— Dialogar con el profesor sobre los propósitos que ha formulado para el desarrollo de una clase: qué pretende, cómo piensa conseguirlo, por qué ha decidido plantear de esa forma las cosas...

Observar el desarrollo de la sesión en el aula, cómo suceden las cosas, cómo trabajan los alumnos, cómo actúa el profesor, qué ambiente existe en el aula, qué redes de comunicación se establecen...

Dialogar con el profesor, después de la lección, sobre lo que ha sucedido, sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos,

sobre las causas de la distorsión de su proyecto, sobre la valoración de los resultados...

— Dialogar con los profesores sobre sus expectativas sobre la próxima reunión del Consejo escolar. El evaluador explora cuáles son las opiniones sobre la postura del director, sobre la estrategia que se va a plantear...

Observar el desarrollo de la sesión del Consejo, el grado de participación de los profesores, las estrategias de persuasión, los mecanismos de votación...

Dialogar con los profesores sobre la valoración de la sesión del Consejo, sobre la confirmación de sus expectativas, sobre la actuación de otros estamentos, sobre los resultados obtenidos...

En los ejemplos citados, hemos contemplado la posibilidad de triangular momentos con la intervención de una de las partes implicadas en la situación. Esa variante puede revestirse de complejidad si en los tres momentos a que hemos hecho referencia pedimos también opinión a otras personas implicadas en la acción: qué espera el alumno de la clase, cómo valora después lo que en ella se ha realizado. Qué piensa el director de la reunión del Consejo escolar, cómo la prepara y qué opinión tiene una vez finalizada la sesión...

Vemos que las fórmulas pueden diversificarse ampliamente. No se trata de llevarlas todas a cabo. No sería aconsejable. Se trata de elegir la que más se adapte a las posibilidades, a los intereses y a las circunstancias de la evaluación.

La estrategia de análisis temporal tiene mayor relevancia cuando aparecen constantes en el análisis. Pensemos en el caso primero, en el que comprobásemos que el profesor tiene unos objetivos desmesurados y que en el análisis posterior siempre culpase a los alumnos de falta de interés y de rendimiento en el trabajo. Pensemos en el caso segundo, en el que los profesores siempre percibiesen asechanzas en la actuación del director que no viesen confirmadas después en el desarrollo de las sesiones...

En este tipo de triangulación, el tiempo se refuerza en aras del análisis. A los sujetos se les pide un esfuerzo de prospección y, luego, una visión retrospectiva sobre la realidad. El evaluador analizará los tres momentos a posteriori, de modo que el fenómeno se contempla en sí mismo pero completado con las expectativas y las repercusiones que ha suscitado.

Es un modo de ampliar la situación, de contemplar con las extensiones temporales proyectadas en la preparación y en la valoración posterior que de ellas hacen los protagonistas.

9.1.4. *Triangulación de expertos*

Una vez redactado el informe obtenido a través de las triangulaciones metodológicas y personales, es deseable someter el resultado al análisis contrastado de expertos.

Nosotros proponemos la siguiente fórmula, en la que se tienen en cuenta tres polos referenciales:

a) Un miembro del equipo evaluador.
b) Un experto ajeno al proceso concreto de evaluación.
c) Un miembro de la comunidad escolar.

La finalidad se asienta en el contraste del análisis realizado por expertos que han participado y que no lo han hecho en el proceso de evaluación de ese Centro. El evaluador ajeno interviene para «corregir» el influjo de la inmersión del propio evaluador que, en algunas ocasiones, casi se ha convertido en un nativo. Se está introduciendo un elemento de metaevaluación en la propia evaluación, lo cual puede aumentar la objetividad del análisis.

Desde fuera se contempla la realidad de la evaluación con una perspectiva peculiar. El evaluador se ha sumergido en la vida del Centro y es conveniente contrastar la validez de los métodos y el rigor de las interpretaciones.

Es preciso que esté presente un miembro de la comunidad para ejercer un contrapunto a los expertos que sólo operan con los registros recogidos en el período de exploración.

Se da, pues, un triple nivel de análisis. El del miembro nativo, el del evaluador que ha contemplado directamente la realidad y el del experto que analiza el Centro a través de la evaluación realizada. Esta triangulación posibilita el estudio desde puntos de vista diferentes que permiten contrastar evidencias de distinta índole.

3 (EXPERTO AJENO)

2 (EVALUADOR)

1 (SUJETO)

El experto al que aquí nos referimos no es el observador desde fuera del que habla Elliott, ya que el observador participa en las tareas de registro. El experto que interviene en esta triangulación no ha

participado en las etapas anteriores y opera directamente sobre los materiales ya recogidos por el equipo de evaluación. El experto será elegido por el equipo de evaluación, quien habrá de ofrecerle toda la información necesaria tanto sobre el proyecto como sobre el desarrollo y los resultados de la exploración.

El experto ajeno al proceso debe tener acceso a todos los registros, a todos los informes y, también, a las fuentes mismas de los hechos en el caso de que se considere necesario.

Pueden existir coincidencias en las apreciaciones y en las interpretaciones por parte de las tres personas que realizan la triangulación. Pero también pueden existir discrepancias. En este caso habrá que tener en cuenta entre quiénes se producen, qué es lo que las motiva (sobre todo en el caso de las interpretaciones) y con qué frecuencia se producen:

— Si se producen entre 1-2 es señal de que se arrastran desde etapas anteriores del análisis, ya que en triangulaciones cronológicamente anteriores habrían podido superarse. Aquí será de gran valor la aportación del experto ajeno.

— Si se dan entre 1-3 es probable que el nativo se esté defendiendo, justificando o racionalizando la interpretación de los fenómenos. El experto ajeno no tiene interés alguno en defender una determinada interpretación de los hechos.

— Si existe discrepancia entre 2-3 habrá que remitirse a la opinión del nativo. Es probable que el evaluador, al conocer mejor la realidad, tenga más información fundamentada que el experto ajeno en lo que se refiere a documentación de registro y códigos contextuales. También es probable que tenga menos independencia de criterio.

Puede ser que las diferencias sean de carácter metodológico. El extraño fundamentará las objeciones y será de gran ayuda su aportación para dar valor a la evaluación. Las limitaciones de la vertiente metodológica amenazan la validez de las interpretaciones. Si las diferencias se producen en la esfera de las interpretaciones, habrá que tener en cuenta la filiación ideológica de quienes las formulan.

Los modos diferentes de conceptualizar dependen de los datos disponibles y, también, de la configuración psicológica y científica de los implicados en el análisis. A lo que hay que añadir el rigor de las estrategias de codificación y decodificación de los discursos verbales y de acción.

Del resultado de la triangulación podrá derivarse la necesidad de profundizar/aclarar/ampliar las interpretaciones ya formuladas en alguna faceta o parcela de la realidad. Para ello habrá que fijar qué evidencias se necesitan y cómo podrán conseguirse.

El resultado de la triangulación será un nuevo informe en el que se incorporarán las sugerencias aportadas por el grupo de metaanálisis. Si fuese necesario, como apuntábamos más arriba, recurrir de nuevo a las fuentes de la realidad, el informe final habría de recoger las nuevas aportaciones. Ese informe sería remitido a los destinatarios (patrocinador, comunidad escolar, etc.) para que pudiese convertirse en un elemento de mejora de la profesionalidad del docente y de la calidad del trabajo institucional.

9.2. Procesos de análisis

Una vez explorado el campo, es preciso proceder al análisis de los datos. Teniendo en cuenta que no se trata de dos procesos estancos, separados por una barrera temporal y conceptual. Durante la exploración se realiza también una tarea subrepticia y explícita de análisis y durante el proceso de análisis puede el evaluador volver al campo para explorar alguna faceta de la realidad que necesite aclaración y profundización.

No existe un modelo único para analizar las informaciones, para extraer el significado de una innumerable serie de datos dispersos, procedentes de muchas fuentes y conseguidos por diversos procedimientos. Cada evaluador irá perfilando su propio proceso de alambicado semántico. Nosotros vamos a proponer, a modo de sugerencia, algunos métodos, siguiendo un criterio gradual de codificación: desde un mayor nivel a un menor grado de sistematización y de categorización, o a la inversa.

9.2.1. *Análisis arbóreo funcional*

Los datos recogidos en la evaluación etnográfica de un Centro escolar son tan numerosos y dispersos que es difícil manejarlos.

> «Llega un momento en que la masa de datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos, ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización. En un nivel elemental, esto se aplica simplemente a los datos propios. En esta etapa puede que no haya información de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta» (Woods, 1987).

Lacey (1976) habla de una *espiral de comprensión* que exige recorrer caminos de ida y vuelta entre el método y la realidad. Está

siempre al acecho el peligro de la simplificación y/o la tergiversación de la interpretación de una realidad tan compleja.

Existen miles de contingencias sobre las que aplicar un juicio de valor. Si ese juicio es formulado por algunos padres, profesores, alumnos, observadores, a través de instrumentos distintos, tendremos que dar a ese juicio una dimensión, unas coordenadas referenciales y un determinado valor de realidad.

«Imaginemos que un grupo de padres mantiene la idea de que el Centro no ofrece una buena formación intelectual, que se abandonan los deberes instructivos frente a la potenciación de elementos secundarios o complementarios, como las actividades de ocio (salidas, deportes, fiestas...). Los padres, además, establecen un nexo causal entre un fenómeno y otro, de tal manera que atribuyen la causa del fracaso escolar de sus hijos *(los suspensos en las materias)* a la atención prestada a las actividades de ocio.

Ese es un fenómeno manifiesto. Los padres tienen esa opinión. Ahora bien, puede que estén equivocados, puede que sea una opinión exageradamente acentuada, debido a la influencia que uno de los miembros del Consejo escolar se ha preocupado de expandir entre los padres, a causa de una obsesión particular por el éxito académico de sus hijos.

El evaluador deberá recoger el sentir de ese grupo de padres, pero también habrá de tener en cuenta el de los profesores y alumnos. Y tendrá que dilucidar cuál es el fondo de la cuestión y el grado de acierto de las opiniones.»

Vamos a proponer una fórmula que no es necesario utilizar de forma rígida, pero que permite llegar a informes sintéticos a través de un análisis minucioso, que va recogiendo en cascada las redes de significado.

No interesa sólo la síntesis final, puesto que los datos de los que se extrae son también una información válida y precisa sobre el Centro. Pero permite llegar a superar la atomización de los datos nacidos de una recogida amplia, extensa y minuciosa, a través de diferentes métodos y desde diferentes perspectivas.

Si queremos saber cómo funciona la biblioteca del Centro, habremos de tener en cuenta las opiniones de todos, pero si deseamos tener (y emitir) una opinión al respecto, no debemos repetir una tras otra todas las opiniones emitidas al respecto. Ni todas tienen el mismo valor, ni todas están transidas del mismo significado.

A medida que se va avanzando en la conexión de los datos se pueden ir descubriendo líneas explicativas, sobre todo cuando se descubren constantes de opinión en sectores o individuos que juegan papeles determinados en el Centro.

Hemos llamado *arbóreo* a este análisis porque su representación tiene la forma de un árbol invertido. Varias hojas (UMAS) se agrupan en un rama (CUMA), varias ramas en un pequeño tronco (SUMA),

varios troncos en un tronco matriz (TUMA) cuyas raíces se hunden en la tierra del significado.

TUMA
(Total de Unidades Mínimas de Análisis)

CUMA CUMA CUMA
Conjunto de Unidades Mínimas de Análisis

SUMA SUMA SUMA
(Suma de Unidades Mínimas de Análisis)

UMA UMA UMA
(Unidad Mínima de Análisis)

La *Unidad Mínima de Análisis* es la opinión emitida por un estamento o parte de ese estamento sobre uno de los aspectos de la dinámica del Centro (sobre el espacio, sobre el horario, sobre el proceso de enseñanza, sobre la relación de los alumnos con los profesores, sobre la autoridad, etc.).

El *Conjunto de Unidades Mínimas de Análisis* es la síntesis de las opiniones emitidas por los diversos estamentos consultados, a través de los distintos instrumentos utilizados sobre alguno de los aspectos de la vida del Centro (por ejemplo, lo que piensan padres, profesores y alumnos sobre el espacio).

La *Suma de Unidades Mínimas de Análisis* agrupa las opiniones de los diversos estamentos consultados (a través de los diversos métodos de exploración) sobre una serie de aspectos de la dinámica del Centro (opinión de los padres, profesores y alumnos sobre el proceso de aprendizaje).

El *Total de Unidades Mínimas de Análisis* es la visión global del Centro, emitida por todos los miembros de la Comunidad escolar, obtenido a través de todos los instrumentos utilizados en el proceso de evaluación.

La descripción general tendría poco valor si no fuese el resultado de un largo análisis de las diferentes partes que integran la vida del Centro. El Centro, que es un todo, no puede entenderse si no se tiene en cuenta el carácter estructural de su configuración y de su funcionamiento.

El recorrido por los distintos apartados del análisis es imprescindible para quien quiera conocer la auténtica realidad del Centro y el rigor con el que se ha procedido para llegar a las afirmaciones generales.

Un ejemplo de análisis arbóreo en la evaluación etnográfica de un Centro escolar puede verse en Plaza (1987), donde se utiliza con carácter funcional.

9.2.2. *Análisis arbóreo epistemológico*

Peter Woods (1987) plantea un sistema de análisis arbóreo presidido por el eje conceptual. El conjunto de los datos, considerado como una totalidad proveniente de todo el proceso de exploración, es sometido a un creciente estudio que pasa por los siguientes niveles, caracterizados por la progresiva complejidad conceptual.

La densidad de los diferentes niveles de análisis no viene dada por la progresiva complejidad de los contenidos, sino por el nivel de abstracción de los criterios de análisis.

El *análisis especulativo* es una reflexión tentativa que se produce en el momento de hacer el registro. El observador recoge fielmente los datos extraídos de la realidad y (en otras página o, en la misma, entre paréntesis, etc.) hace las indicaciones teóricas pertinentes.

Davies (1982) registraba sus comentarios al margen de la transcripción de sus discusiones con los alumnos y los incluía en el informe final. De esta forma se enlazaba la línea de registro con la línea de análisis medial y final.

La *clasificación* y la *categorización* consiste en «identificar las categorías más importantes que, a su vez, pueden dividirse en grupos. Los datos pueden clasificarse de acuerdo con estas categorías, cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego. Pueden referirse a las perspectivas de un problema particular, a ciertas actividades o acontecimientos, relaciones entre personas, situaciones y contextos, comportamientos, etc.» (Woods, 1987).

Imaginemos que, en la evaluación del Centro, queremos establecer una categoría destinada a estudiar las relaciones interpersonales... Una vez elegida, subdividiremos la categoría en otros apartados de menor extensión:

— Relaciones padres/profesores.
— Relaciones profesores/alumnos.
— Relaciones directivos/padres.
— Relaciones directivos/alumnos.
— Relaciones profesores/directivos, etc.

Si elegimos como categoría el desarrollo de los procesos de aprendizaje dentro del aula, atenderíamos a las siguientes subcategorías:

— La planificación de la clase.
— La selección de los contenidos.
— Los métodos utilizados.

— Las actividades elegidas.
— La comunicación en el aula.
— Los métodos de evaluación.

La *Formación de conceptos* es una estrategia de análisis que permite decodificar fragmentos de hechos con propiedades estructurales. Los conceptos no vienen expresados en la capa superficial del acontencer sino que son acuñados por el evaluador, utilizando a veces términos del propio grupo observado.

A veces adoptan la fórmula de «símbolos culturales (normalmente codificados en términos nativos)» (Spradley, 1979).

Pensemos en algunos ejemplos que pueden aparecer en la evaluación de un Centro escolar:

— El sentir miedo ante los profesores es un concepto que no aparece formulado expresamente en la observación, pero que tiene una encarnación conductual en las aulas, los recreos y las entrevistas... El esconderse, el operar a la espalda, el obrar clandestinamente, el silencio ante preguntas comprometidas, el falsificar los ejercicios.., son indicadores de este concepto.

— El concepto de "ahí hay gato encerrado" opera como etiqueta de identificación que tiene que descubrir el evaluador y que aparece en risas, frases evasivas, miradas de complicidad... El problema puede estar en la dirección, en algún profesor, en alguna circunstancia o en algún grupo de alumnos.

— El concepto de inestabilidad laboral puede estar presente en un Centro privado en el que los profesores tienen un contrato no definitivo. El concepto aparecerá en comportamientos como la entrega desmedida a las tareas del Centro, la falta de crítica respecto al titular, la adulación de la autoridad, la realización de cursos de perfeccionamiento, el ofrecimiento de una imagen positiva del Centro...

Los *Modelos* son «réplicas de alguna cosa que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas, a sus interconexiones y a las funciones de lo que represente, como ocurre con el modelo de un navío, de una catedral o de un motor de vapor» (Woods, 1987).

La utilidad de los modelos en los análisis etnográficos estriba en su capacidad de representación de la realidad. Los procesos que se desarrollan en los Centros pueden comprenderse más fácilmente utilizando modelos representativos.

Bien es cierto que no es fácil construir modelos, ya que no contamos con los materiales, las dimensiones y las instrucciones precisos. Pero podemos aproximarnos a ellos. Y así, pensamos en diversos tipos de modelos de funcionamiento:

— Modelo autoritario de intervención directiva, en el que contemplamos al director tomando decisiones de forma unilateral, no teniendo en cuenta las consultas, opiniones e incluso decisiones de los órganos colegiados de decisión, tratando de forma distante a los profesores, padres y alumnos...

— Modelo democrático de profesor que negocia con los alumnos las normas, ritmos y procesos de enseñanza, que mantiene unas relaciones abiertas y cordiales, que participa con los alumnos en las tareas de organización del aula, no limitándose a dar órdenes...

— Modelo de instrucción basado en la repetición en el que los profesores explican ciñéndose a los textos escolares, los alumnos aprenden de memoria los contenidos, repiten lo aprendido a través de pruebas objetivas...

Las *Tipologías* tienen una función semejante a la de los modelos. Proporcionan una base de construcción teórica y ayudan a organizar una masa de datos en torno a una estructura determinada.

Hablaríamos de tipologías de Centros, tipologías de profesores, tipologías de directivos, tipologías de alumnos, etc.

El peligro que encierran las tipologías es el de encorsetar la realidad en las descripciones teóricas ya que no existe ningún modelo teórico al que se ciña fielmente la realidad. No existe un tipo de enseñanza progresista frente a un tipo de enseñanza tradicional, no existe un tipo de profesor comprometido frente a un tipo de profesor despreocupado, no se da un tipo de alumno «empollón» frente a otro desinteresado. Al menos, no existen de forma pura y sin confusión de fronteras. Ni, de darse, se mantienen siempre en el marco de esa prefiguración. Sí es cierto que la aproximación a estas figuras nos permite describir una realidad estableciendo conexiones, interrelaciones y, en definitiva, estructuras, que rompen un atomismo descriptivo que lleva a la dispersión y a la falta de comprensión de la realidad.

Estas tipologías se construyen sobre las lecturas realizadas, las opiniones de los expertos, la experiencia del propio evaluador y las referencias extraídas de la realidad que se evalúa.

Veamos algunos ejemplos de tipologías:

— Tipo de Centro/cuartel en el que las relaciones están marcadas por la disciplina, por el orden, por el respeto de las formas, por el cumplimiento estricto de las normas, por los castigos impuestos de forma automática e indiscutible, por el seguimiento de los programas...

— Tipo de aula abierta en la que el espacio se distribuye flexiblemente, los alumnos toman decisiones con el profesor, las paredes se

encuentran adornadas con carteles de contenido plural, el clima es distendido, la participación es intensa.

La *Teoría* es el conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación. Sirve para explicar las relaciones existentes entre los fenómenos, de forma que ayuda a la comprensión de la realidad.

Ahora bien, el evaluador debe utilizar teorías para el análisis, pero también tiene que estar preocupado por su remodelación, reformulación, comprobación y creación. De esta manera se establece una situación simbiótica entre teorías existentes y aplicadas y teorías en reformulación y creación. Esta dialéctica hace progresar la ciencia y brinda nuevas explicaciones, más profundas, más ricas, más variadas de la realidad.

Una teoría puede explicar el cúmulo de datos obtenidos, pero debe también estar bien fundada en ellos, teniendo en cuenta que no brota ya perfecta y completa sino que *se va construyendo progresivamente*.

El carácter descriptivo de la etnografía puede conducir al evaluador a un rechazo del marco teórico de referencia. La teoría es una gran ayuda para la comprensión de la realidad, con tal de que no se pretenda confirmar la teoría apriorística, forzando la interpretación de los hechos. Bloquear la construcción teórica es renunciar a una fuente de clarificación de los hechos importante.

La construcción de la teoría supone un salto conceptual de la mera descripción a la articulación explicativa que permite conocer las leyes por las que se rige la realidad social. Hace falta, pues, una buena dosis de imaginación y de creatividad, juntamente con el rigor metodológico de la observación y el registro.

El manejo de teorías permitirá al evaluador aplicar al análisis fragmentario de los hechos, una fuerza epistemológica aglutinadora y estructurante. Así, podríamos utilizar:

— Teorías sobre la comunicación en el marco organizativo.
— Teorías sobre la toma de decisiones.
— Teorías sobre el proceso de instrucción.
— Teorías sobre el aprendizaje, etc.

9.2.3. *Análisis comprensivo*

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986) vamos a proponer un método de tratamiento de los datos, articulado sobre la comprensión de los

mismos y sobre el rastreo de sentido a través de la búsqueda de categorías fundamentales en los hechos descritos. No basta, pues, la simple descripción de la realidad, la reconstrucción aséptica de los escenarios y de los hechos. Hay que penetrar en las redes del significado para llegar a comprender lo que realmente sucede y por qué sucede en ese entramado social que es un Centro educativo.

«Nuestro enfoque se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian» (Taylor y Bogdan, 1986).

Gran parte del rigor de esta tarea descansa sobre la calidad de los datos, sobre la riqueza de los mismos y sobre la heterogeneidad de las fuentes y de los informantes. Pero también en el trabajo que se realice sobre ellos. Por eso el evaluador debe conocer los datos al dedillo, repasándolos pausada y reiteradamente. La aprehensión de significado no es una tarea mecánica y superficial. Los citados autores nos recuerdan que *algunos investigadores pasan semanas e incluso meses estudiando atentamente sus datos antes de iniciar el análisis intensivo.*

Taylor y Bogdan proponen una serie de pasos para el trabajo con los datos en las investigaciones de carácter cualitativo que nosotros proponemos, mutatis mutandis, para el proceso de análisis en la evaluación cualitativa de Centros escolares.

a) Desarrollar categorías de codificación

Categorías son, para estos autores, ideas, temas, conceptos interpretaciones, proposiciones, tipologías (surgidas de los datos observados o de los criterios del evaluador).

El número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad y naturaleza de los datos recogidos y de la complejidad del esquema analítico.

La codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos que se han recogido en el período de exploración. Durante ese período han podido ir apareciendo categorías que cobrarán luego especial presencia en el desarrollo categorial.

Los criterios para la formación de categorías partirán de la experiencia del evaluador, de su marco teórico, del contacto con la realidad, de la intuición, de la reflexión compartida con el equipo o con otras personas ajenas a la evaluación.

b) Codificar todos los datos

Hay que codificar las notas de campo, las transcripciones, los documentos, teniendo en cuenta las categorías que se han establecido.

La asignación de datos a las categorías encierra una vertiente interpretativa. Esa asignación puede hacer cambiar (añadiendo, suprimiendo, expandiendo o redefiniendo las categorías) los planteamientos iniciales.

Puede suceder que los datos pertenezcan a varias categorías y, desde luego, que muchos se aglutinen en torno a una de ellas. Pero en esta fase lo que ha de hacer el evaluador es una lectura atributiva de los datos, asignándolos a las diferentes categorías mediante un sistema de identificación que haga fácil y rápida la fase siguiente.

c) Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías

Esta separación es una tarea mecánica, no interpretativa (Drass, 1980). Se trata de reunir los datos codificados pertenecientes a cada categoría.

Taylor y Bogdan aconsejan que se haga esta tarea clasificadora recortando las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y colocando los datos de cada categoría en carpetas o sobres de archivo.

Cuando se separan los datos es necesario contextualizarlos mínimamente. Es decir, si el acto relevante es una respuesta, será preciso incluir la pregunta que la ha generado. Si se trata de un hecho habrá que enmarcarlo en sus coordenadas espacio/temporales.

Pueden existir datos que no se hayan incluido en categorías. Siempre es momento de abrir otras nuevas o de redefinir las ya existentes, si fuera necesario. De cualquier forma, no hay que forzar el análisis. *Ningún estudio cualitativo utiliza todos los datos recogidos.*

Hay que estudiar los llamados casos negativos (aquellos que no casan con las categorías o proposiciones establecidas). La extraordinaria complejidad de la vida social hace que aparezcan estos casos. El evaluador no ha de entregarse al deseo de que todos los datos sean coincidentes. Los casos negativos son frecuentemente una fuente fructífera de comprensión.

La aparición de casos negativos es muy explicable en el mundo de la educación ya que éste se encuentra transido por fenómenos de valor y por planteamientos ideológicos y políticos. La asepsia del mundo educativo no es más que una falacia.

El deseo de confirmar las teorías implícitas haciendo coincidir las opiniones de los miembros de una comunidad escolar no lleva a conseguir un mayor nivel de validez.

«En investigación cualitativa las pruebas no son elusivas. Es probable que el investigador cualitativo pueda demostrar que sus conclusiones e interpreta-

ciones tienen una base plausible, pero nunca presentar una prueba definitiva» (Taylor y Bogdan, 1986).

Como señala Deutscher (1973), todos los datos son potencialmente valiosos si sabemos evaluar su credibilidad. Un dato puede ser relevante por la fuente que lo aporta, por sus repercusiones en el contexto, por el significado que le atribuyen los protagonistas de la comunidad.

Los datos deben relativizarse. Para entenderlos hay que conocer la forma en que fueron producidos, recogidos y consignados. Concretamente, hay que conocer y explicitar:

— Si fueron solicitados o no por el evaluador.
— Si se da influencia del evaluador sobre el escenario.
— Quiénes estaban presentes.
— Si son datos directos (aportados de forma explícita por el informante) o indirectos (extraídos del contexto).
— Quiénes son los que informan.

Añadiremos algunos matices referenciales que contextualizan más ampliamente la situación:

— En qué momento de la evaluación se produce el hecho.
— A través de qué medio se obtiene el dato (entrevista, observación, documentos escrito...).
— Lugar en el que se obtiene (clase, despacho de Dirección, patio, biblioteca...).

Sin esa contextualización los datos se pierden en un vacío de significado. No existen claves para atribuir una determinada interpretación a los mismos. Los hechos serían como palabras extraídas de su frase, podrían significar algo distinto a lo que semánticamente expresan en su contexto.

Es bueno que personas ajenas a la investigación repasen nuestros datos, nuestra codificación y nuestras atribuciones de significado. Al estar inmersos en un contexto durante cierto tiempo y al no poder abandonar nuestras teorías implícitas es fácil que sesguemos las interpretaciones.

«Siempre es una buena idea que alguien más lea nuestros datos. Una mirada ajena puede a veces percibir aspectos sutiles que al propio investigador se le escapan» (Taylor y Bogdan, 1986).

Una vez realizada la tarea de separación de los datos pertenecientes a las categorías hay que interpretar el alcance de los hechos, hay

que realizar una lectura significativa de las categorías. La dimensión narrativa pasa a una nueva vertiente en la que aparece el significado.

9.2.4. *Análisis abierto*

Descendiendo en el grado de estructuración de los modelos (aunque no en el rigor) exponemos algunas ideas que plantea Strauss (1988) en su obra *Qualitative Analysis For Social Scientists* sobre el análisis de los datos en la investigación cualitativa. Para Strauss, análisis es sinónimo de interpretación de los datos. Interpretación que se realiza en un proceso con diversas fases (que no tienen unas fronteras de altos y ciclópeos muros sino que tienen difusas separaciones).

a) Codificación abierta (*open coding*)

La codificación abierta comienza escrutando las notas de campo, las entrevistas o cualquier otro documento de forma detenida: línea por línea e incluso palabra por palabra. Lo fundamental de la fase es producir conceptos que se ajusten a los datos. En este momento nada es seguro, todo es provisional, siendo conveniente superar el temor de subjetivismo. Posteriormente habrá tiempo de ajustar, precisar y reformular las interpretaciones iniciales.

Para realizar esta actividad se elige una parte (un fragmento de una entrevista, por ejemplo) y se lee detenidamente en presencia del equipo. Todos los miembros pueden hacer aportaciones sobre lo que el texto (una frase o una palabra) les sugiere. Así van apareciendo conceptos, temas, hipótesis, conjeturas e interpretaciones que se irán elaborando en etapas posteriores. Este desarrollo de abstracciones analíticas es más fructífero y más riguroso en el seno de un equipo que trabaja conjuntado que en la acción reflexiva individual.

Después habría que relacionar los conceptos, plantearse dudas o cuestiones sobre los datos y sobre sus interpretaciones y conexiones; habría que preguntarse a qué propiedad de una categoría pertenece un dato o a qué parte de una teoría emergente pertenece un incidente. A medida que va surgiendo la teoría bien formulada estas cuestiones son más fáciles de responder. Poco a poco se va avanzando hacia preguntas de mayor nivel estructurador y organizador del análisis: ¿Qué está pasando ahora con los datos?, ¿cuál es el problema principal? Cuestiones de este tipo tienden a formar categorías que pueden llegar a ser centrales.

La aproximación microscópica inicial producirá una teoría densa que producirá la impresión de que nada importante se queda fuera.

Este proceso ha de repetirse varias veces, aunque parezca que ya no queda nada sin analizar. El analista no debe considerar como importantes, *a priori*, ninguna de las variables tradicionales (sexo, edad, clase social, etc.) hasta que no emerjan como tales.

Después se interrumpe la codificación abierta para escribir una memoria teórica.

b) Codificación axial (*axial coding*)

Estas etapas no son rígidas, como ya hemos apuntado. De hecho, Strauss dice que el *axial coding* es un aspecto importante del *open coding*. Es decir que no existen parcelas segmentadas y secuencializadas rígidamente. El *axial coding* consiste en un análisis intenso de una de las categorías que va descubriéndose como aglutinadora del significado.

El resultado es un conocimiento acumulativo acerca de las relaciones entre las categorías y subcategorías. El término apropiado es *axial coding* porque el análisis se hace en torno al eje central de la interpretación.

«El *axial coding* consiste en un análisis intenso acerca de una categoría en términos de los aspectos del siguiente paradigma: condiciones, interacciones entre actores, estrategias y tácticas, y consecuencias. Esto da lugar a un conocimiento acumulado entre esta categoría y otras categorías y subcategorías. El término apropiado para esta tarea es *axial coding* porque el análisis se realiza alrededor del eje central» (Strauss, 1988).

Strauss plantea algunos criterios para localizar una categoría que pueda ser calificada de central:

1. Debe estar relacionada con tantas otras categorías y propiedades como sea posible. Esto indica que la categoría informa de una gran porción de las variaciones del modelo de comportamiento.
2. La categoría central (*core category*) debe aparecer frecuentemente en los datos. Por su aparición recurrente termina siendo un modelo estable.
3. La categoría central se refiere fácilmente a otras categorías. Estas conexiones no necesitan ser forzadas sino que aparecen rápidamente y de forma abundante. Un indicador concreto: Se necesita más tiempo para rellenar la categoría central que otras categorías.
4. Una categoría central en un buen estudio tiene claras implicaciones para una teoría más general.
5. Conforme los detalles de la categoría central son trabajados de forma analítica, la teoría avanza automáticamente.

6. La categoría central construye la máxima variación para el análisis, desde que el investigador codifica en términos de sus dimensiones, propiedades, condiciones, consecuencias y estrategias.

El analista, a través de la elaboración de la categoría central, va poco a poco avanzando hacia el *selective coding*.

c) Codificación selectiva *(selective coding)*

Esta tarea consiste en codificar sistemáticamente y de manera concertada teniendo como referencia la categoría central. Los otros códigos aparecen como dependientes o subsidiarios del código llave.

«Codificar selectivamente significa que el analista delimita codificaciones sólo para aquellos códigos que se relacionan con la categoría central en campos suficientemente significativos para ser usados en una teoría» (Strauss, 1988).

Strauss habla de dos tipos de categorías: los *constructos sociológicos*, extraídos del campo, y los códigos en vivo, constituidos por los procesos que explican al analista cómo es resuelto y procesado el problema básico de los actores.

9.2.5. *Análisis significativo*

En la tarea de analizar los datos se puede asumir un modelo totalmente abierto consistente en comentar rigurosamente los datos, sin seguir un esquema previo que condicione el análisis. La lectura narrativa se convierte en una lectura de segundo orden al atribuirle significado.

El evaluador, que conoce el proceso de exploración y la dimensión significativa que encierran los datos, realiza una narración comentada, sin que los patrones formales obliguen a considerarlos de forma predeterminada.

No hay más ejes que los que surjan de la lectura. Es decir, el eje puede ser cronológico si es la historia la que encierra un mayor nivel de significado o sincrónico si existen hechos con carácter determinante para conocer lo que está sucediendo en el Centro.

El evaluador, después de profundizar en la interpretación de los datos (hechos, palabras, documentos, espacios, etc.), realiza un informe que tiene el hilo conductor de la inspiración. Tiene el riesgo de

mostrar al lector un caudal caótico de comentarios, pero el informe gana en espontaneidad, ya que otorga al evaluador la libertad. Por otra parte, se evita el riesgo de querer acomodar los datos a los códigos formales elegidos para analizarlos.

No es necesario comentar críticamente todos y cada uno de los datos, de forma descontextualizada e inconexa. Conviene leer y comentar la realidad a través de las evidencias recogidas, pero desde el presupuesto de que el Centro constituye una unidad funcional que es contemplada cómo tal y no desde una visión atomística (cada acción, cada profesor, cada día, cada parcela, etc.).

Dos informes del mismo evaluador, respecto a dos Centros distintos, pueden tener no sólo un contenido, sino una configuración formal completamente diferente. La libertad formal del evaluador al realizar el análisis le permite elegir un modelo completamente abierto de exploración y de expresión de los resultados. La construcción de la teoría se irá articulando sobre la marcha del análisis.

10

EL INFORME Y LA RETROALIMENTACIÓN

El informe final es de exclusiva competencia y responsabilidad del evaluador (y de su equipo). Un mal informe invalida un buen proceso de evaluación.

Resulta esencial garantizar la independencia del evaluador en el momento decisivo de redactar el informe. Hay que proteger al evaluador, hay que fortalecer su papel con el fin de garantizar la libertad:

— Ante el patrocinador (Administración, titular del Centro, etc.), ya que tiene fuerza para presionar, condicionar, censurar e incluso eliminar el informe.

— Ante los miembros de la comunidad escolar que, a veces, desean recibir valoraciones halagadoras, positivas y gratificantes, eludiendo o descalificando aquello que resulte desagradable.

— Ante la sociedad, que necesita valoraciones rigurosas que orienten sus elecciones, que posibiliten la mejora de la calidad de las instituciones que ofrecen un servicio tan importante como la educación.

El evaluador ha de ser claro y preciso en el informe. Para ello ha de buscar un lenguaje asequible al destinatario. Un lenguaje arcano, cargado de expresiones científicas, técnicas o artificiosas, hace inútil el trabajo; los interesados no tienen acceso al descifrado de mensajes crípticos. La pretendida cientificidad que se quiere hacer surgir de los tecnicismos lingüísticos esconde la verdadera riqueza del discurso y entra en contradicción, en este caso, con la naturaleza etnográfica del estudio.

La redacción no ha de ser aburrida, difícil, árida, ya que el destinatario es quien lo lee, no quien lo escribe. Los códigos no son siempre los mismos para el emisor que para el receptor. El evaluador debe tener en cuenta que el informe va a ser leído por personas que no son necesariamente expertas en materia educativa.

El rigor de las conclusiones ha de estar basado en la riqueza y precisión de la indagación. Por eso, las conclusiones han de aparecer avaladas por la descripción metodológica que ha precedido a su elaboración. Las conclusiones no aparecen por generación espontánea en el marco del informe.

Schwartz y Jacobs (1984) hablan del método de las *confesiones verdaderas*. Los autores expresan, a través de él, cómo y por qué se condujo en la evaluación. Sin embargo, dicen, esta pretendida fidelidad «no resuelve el problema de que nuestros métodos de observación y análisis de la realidad pueden no funcionar en el mundo social». Esto es cierto, pero no lo es menos que la valoración de las conclusiones dependerá del rigor de la exploración.

Si el evaluador ha querido confirmar sus propias hipótesis, de forma más o menos sutil, más o menos consciente, doblegando los hechos al compás de sus intereses, de sus teorías apriorísticas, resultará difícil hacer llegar al destinatario un razonamiento riguroso que muestre la fuerza del discurso y de sus corolarios y conclusiones.

Puede haber diferentes tipos de informes:

A. Según el destinatario

Para adaptarse al destinatario hay que realizar informes de extensión, contenido y naturaleza peculiar a sus características. No es que haya que modificar el contenido, pero sí la forma y la extensión.

B. Según la finalidad

La divulgación exige un informe sintetizado de lo que resulta más relevante y significativo. La investigación exige un informe minucioso, extenso, presidido por el rigor.

Cuando hablamos de conclusiones no nos referimos a las afirmaciones que se derivan del trabajo, al estilo de las conclusiones estadísticas que confirman o rechazan las hipótesis previas. En el desarrollo del trabajo podrán encontrarse explicaciones de la realidad que, de alguna manera, pueden considerarse conclusiones parciales.

En la evaluación etnográfica son los mismos lectores los que formulan sus propias conclusiones, deduciendo interpretaciones de las

descripciones, de los comentarios, de las entrevistas y de los registros de acción.

Es preciso apoyar/subrayar las interpretaciones en las evidencias de los datos, aunque, como es lógico, el evaluador tendrá que realizar una *lectura entre líneas*, tendrá que recoger el sentido debajo de la capa superficial de los hechos. Las apariencias de un Centro no siempre permiten desvelar a primera vista lo que realmente sucede en el mismo.

La redacción del informe requiere que el evaluador desarrolle destrezas de descripción. Su capacidad de observación, su intuición, su sagacidad y perspicacia en la interpretación de los hechos pueden esterilizarse ante la incapacidad narrativa.

Además de la pericia, hace falta mucho tiempo.

Elliott (1987b) plantea una secuencia temporal que puede servirnos de referencia:

> Un día para la observación,
> cuatro días para redactar el informe,
> dos días para la negociación,
> un día para la revisión del informe,
> un día para la nueva negociación.

La entrega del informe (en las condiciones que se precisaron en la negociación) no ha de demorarse mucho, en parte porque la dinámica del Centro varía con el tiempo y en parte porque se pierde curiosidad e interés por los resultados de la evaluación.

> «La utilización (del informe) podría darse en dos niveles. En primer lugar, en la comprobación de la exactitud de los datos. ¿Ha producido un informe riguroso de este acontecimiento? ¿Están bien representadas ciertas impresiones? ¿Se han tomado en cuenta todos los aspectos pertinentes? En segundo lugar, sobre cualquier interpretación o explicación, el informante puede tener algún comentario que hacer» (Woods, 1987).

En el informe no deberían incluirse datos que no tengan, al menos, dos fuentes contrastadas. De lo contrario, el evaluador se arriesga a que falte objetividad en la apreciación.

Para potenciar la objetividad ante el lector, es conveniente presentar, al final del trabajo, un apéndice con las pruebas testimoniales de donde se han extraído los datos (registros de la observación y de la entrevista, documentos de diverso tipo, cintas de video, fotografías...).

El informe de la evaluación de un Centro no debe contener críticas y descalificaciones personales, no debe emitir juicios de valor sobre la actuación de los individuos, sino descripción de situaciones e interpretación de las mismas.

Una vez analizado el informe por sus destinatarios, debe ser negociado con ellos, siguiendo los acuerdos iniciales y estableciendo un análisis compartido que abra paso a la toma de decisiones y a la mejora de la profesionalidad. Este mismo análisis se convertirá en una forma de autocrítica y de revisión de suma utilidad para el cambio.

El evaluador ha de ayudar a los miembros de la comunidad (o a los patrocinadores del trabajo) a evitar algunos posibles errores en la valoración del informe:

a) ERRORES DE TIPO A

Aunque las conclusiones del análisis sean rigurosas, NO se aceptan porque resultan molestas. Se escudará la postura en excusas del tipo «el evaluador no es competente», «la evaluación ha tenido problemas», «las conclusiones no son significativas», «nadie de fuera va a saber mejor que nosotros lo que pasa en el Centro».

b) ERRORES DE TIPO B

Aunque las conclusiones del análisis NO sean rigurosas, se aceptan si resultan gratificantes.

En ese caso, se disculparán las deficiencias del método subrayando la importancia de los resultados: «Lo que se dice en la evaluación es muy preciso», «estaba muy claro desde el principio», «la evaluación externa es muy objetiva».

El carácter técnico de la evaluación servirá de apoyo al patrocinador y a la comunidad para utilizar las conclusiones. Es fácil apoyarse en la técnica y en los técnicos para potenciar las tesis y las decisiones.

Cuando existe un patrocinador, la evaluación se convierte en un puente de información entre él y los participantes de la experiencia evaluada.

Con ambos tiene obligaciones el evaluador al redactar y entregar el informe:

Con el patrocinador: Salvando su independencia psicológica, social y política, ha de expresar con claridad lo que ha encontrado en su proceso evaluador, respetando los plazos previstos y explicando los desajustes temporales si es que han existido.

Con los participantes: Manteniendo el anonimato de las informaciones recibidas, si así lo ha garantizado, y ofreciendo honesta y rigurosamente los resultados obtenidos, independientemente de lo gratificante o molesto que pueda ser el contenido.

La evaluación no es un proceso que se cierra en sí mismo. Tiene por finalidad mejorar la realidad. Y, aunque no es tarea del evaluador llevar a la práctica los resultados del informe, sí es necesario que facilite las cosas para que así suceda. La evaluación supone un juicio sobre la realidad que se proyecta sobre su futuro. No es una simple mirada retrospectiva.

«La evaluación siempre implica un juicio. Como toda acción expresa una intención y la intención de una evaluación es mirar al pasado con la vista en el futuro» (Holt, 1981).

Uno de los indicadores de la bondad de una evaluación es la voluntad que despierta en la comunidad escolar de iniciar futuras iniciativas de este tipo. Es preocupante que muchas experiencias de evaluación sean UNICAS en su género, a causa de su forma de llevarse a cabo y de concluirse. Si la evaluación realizada genera reticencias, rechazo y hostilidad frente a posteriores y posibles experiencias, habremos de concluir que ese efecto secundario ha sido un grave inconveniente que no podemos ignorar en la metaevaluación.

El informe ha de ser negociado con la comunidad escolar o con sus representantes, de forma que se convierta en un elemento de mayores virtualidades educativas, al revertir el conocimiento aportado sobre la toma de decisiones. Esta negociación confiere al informe una mayor credibilidad si el evaluador tiene en cuenta las indicaciones de los protagonistas.

11

LA PARAEVALUACIÓN, UNA FUENTE DE PREGUNTAS

Scriven (1967) hace una importante distinción, a la que ya hemos hecho referencia, entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Esta trata de comprobar si los objetivos propuestos se han conseguido de forma adecuada y pertinente, en qué grado, a qué precio y en qué condiciones. Aquélla tiene como fin establecer un diagnóstico que mejore la toma de decisiones.

En este sentido, quiero plantear un problema que considero importante en la evaluación de Centros escolares. Si un Centro se ha marcado unos objetivos acordes con su «idiosincrasia institucional», o bien en una mimesis de los objetivos macroinstitucionales marcados por la legislación, hemos de convenir que si alcanza esos objetivos en alto grado y con bajo costo habrá conseguido lo que se ha propuesto y, por consiguiente, habría de asignársele una evaluación positiva. Ahora bien, si esos objetivos son de baja calidad educativa, de una pobreza intelectual notoria, mientras mejor y más rápidamente alcance esos objetivos, habremos de decir, desde otra óptica, que será peor para los alumnos y que, por consiguiente, tendría que otorgársele una valoración negativa.

Si, por ejemplo, un Centro hace un gran hincapié en la consecución de una disciplina férrea, mientras más fielmente consiga este objetivo, peor será para los alumnos. Si un Centro tiene como finalidad el ejercicio de una enseñanza memorística y libresca, con el fin de que los alumnos consigan unas brillantes calificaciones en exámenes «oficiales» y, además, consigue efectivamente esos éxitos a costa de sacrificar la vida de los alumnos, el evaluador emitirá un juicio negativo desde una óptica «externa» y un juicio positivo desde la óptica «interna» del Centro. Ha conseguido lo que se había propuesto, pero eso que se había propuesto es algo mediocre o, quizás, negativo.

Si un Centro tiene por fin «indoctrinar» (utilizará en sus códigos otro término, por supuesto) según un determinado credo, mientras mejor y más intensamente consiga el objetivo, «peor» resultado tendrá para los alumnos. «*Mejor*» y «*peor*» están transidos, pues, de relatividad.

Existe aquí una grave cuestión de fondo, que se refleja en el mismo lenguaje, tantas veces cargado de trampas en el mundo de la educación.

¿Depende la evaluación de la ideología del evaluador? Hemos de contestar afirmativamente. De lo contrario, la evaluación (que supone atribución de valor) no aportará pistas para cambiar en profundidad.

La simple descripción de la realidad, pretendidamente «objetiva», «aséptica», «neutral», «independiente», no sirve de gran ayuda para el conocimiento de una realidad y para su transformación deseable. La concepción sobre la realidad educativa, el modelo de evaluación, la metodología seguida, estarán inevitablemente teñidas de ideología.

«Las ideologías son intermediarias entre las filosofías y los modelos, de la misma manera que los modelos son intermediarios entre las ideologías y las metodologías» (Scriven, 1983).

Esto nos lleva a preguntarnos por la existencia y el modo de hallar unos criterios de valoración, por una axiología que no estuviese sujeta tan descaradamente a la manipulación de los interesados.

Un Centro escolar puede encargar la evaluación a un equipo externo, precisamente para no cambiar o para cambiar solamente en aquellos aspectos que no ponen en cuestión la naturaleza de sus fines y la bondad de sus procesos. Se convertirá entonces en un requisito formal que servirá de autohalago y de confirmación de las tesis fundamentales y de los modos de llevarlas a cabo. Bastará que se la encargue a un equipo de correligionarios o de personas serviles.

Hacerlo así, significa justificar y racionalizar (apoyándose en la técnica de la evaluación) la filosofía, el funcionamiento y los resultados conseguidos. Quienes condenan la «indoctrinación» en otras filosofías, la seguirán practicando tranquilamente denominándola "apostolado". Educar podrá ser cualquier tipo de intervención que justifique, desde su propia óptica, el educador. El evaluador que opera desde esa misma filosofía, si no va más allá del análisis de la consecución de los objetivos propuestos, no podrá decir nada valioso y profundo sobre los procesos que se desarrollan en el Centro y sobre su significado y valoración ética, ideológica y técnica.

Dar la espalda a este tema, como si no existiera, como si la evaluación pudiera reducirse a una simple descripción de fenómenos, a

una simple comprobación de si el Centro está siendo coherente con los objetivos propuestos, nos llevará a realizar evaluaciones que se quedan en la epidermis de lo institucional.

La evaluación, en ese caso, corre el riesgo de convertirse en una apoyatura técnica para seguir haciendo las cosas como siempre. En realidad se convierte en un elemento de inercia, no de cambio. Basta encargar la evaluación a un equipo afín, ideológicamente domesticado. Lo que se conseguirá es confirmar lo que se está haciendo y encontrar algunas sugerencias para mejorarlo.

Otra forma de eludir el problema es simplificar las cuestiones complejas. Se conceptualizan como valores formas de actuación observables (orden, disciplina, número de aprobados, asistencia del profesorado, puntualidad, etc.) pero no se plantean otras cuestiones relativas al *curriculum oculto*, al profundo entramado de relaciones de opresión, a la manipulación del sistema educativo por la política, a la naturaleza de los procesos de aprendizaje.

La mayoría de las pautas para evaluación de Centros escolares, actualmente en uso dentro de nuestro país, se sitúan en ese contexto evasivo: preguntan por la limpieza del Centro, el ordenamiento del espacio, el comportamiento de los alumnos, la diversidad de material escolar, la coordinación de los profesores, el estilo de dirección.

Nada se dice en ellas sobre lo que *realmente* se está haciendo y se está consiguiendo en el Centro, sobre lo que, de forma muchas veces invisible, está condicionando su misma existencia, su funcionamiento y sus resultados últimos. Los Centros escolares son máquinas de creación de *productos* destinados al engranaje social, al mundo de la producción, al mantenimiento de las desigualdades.

Llamamos *paraevaluación* al proceso por el que el evaluador analiza, atribuyendo valor, siguiendo criterios rigurosos, la dinámica del Centro escolar. De tal modo que un Centro que es evaluado, a petición propia o por iniciativa externa, debería recibir dos tipos de valoración:

— *De carácter intrínseco*: El evaluador se planterará la cuestión en estos términos: «Si esto es lo que pretenden en el Centro, lo están consiguiendo de forma rápida, intensa, a corto plazo, con excelente ritmo. En el Centro está sucediendo aquello que se persigue y se está consiguiendo aquello que se pretende».

— *De carácter extrínseco*: El evaluador respondería a la siguiente idea: «Lo que están haciendo en el Centro, lo que están consiguiendo no debería plantearse de este modo, ya que su proceso y resultado constituyen un desenfoque de la verdadera finalidad educativa».

El problema se plantea desde la ambivalencia o polivalencia de las realidades educativas. Pero, a pesar de su dificultad, debería abordarse para convertir la evaluación en un instrumento de mejora de la realidad.

¿Quién es el que establece el cuadro de valores que orienta la evaluación del Centro?

Los grandes principios, que todos reconocen (educación en la libertad, en la responsabilidad, en la creatividad, en la autonomía, en el respeto mutuo, en el desarrollo de las capacidades, en la solidaridad, en la tolerancia...) son luego interpretados a través del tamiz de la propia filosofía. Ningún Centro asumiría como valor la negación de la libertad, por ejemplo. Sin embargo, los hechos educativos pueden estar en contradicción con la acción concreta cotidiana.

La invocación teórica a la libertad sirve a todos los intereses. Hay quien oprime para salvaguardar la libertad del oprimido, hay quien exige una responsabilidad previa para conceder la oportunidad de ejercitarla...

El lenguaje, como decíamos, está cargado de trampas y de asechanzas. La misma actividad puede ser calificada de *educación o de represión, de apostolado o de indoctrinación, de autoridad o de dictadura, de aprendizaje o de memorismo.*

Las palabras obedecen a concepciones y esconden realidades. A través de las palabras se produce una pacificación de las conciencias y se simplifican los procesos de análisis.

El evaluador, desde nuestro punto de vista, no debe limitarse a describir aquello que pasa sino que debe analizarlo y valorarlo. Debe también explicitar los criterios que utiliza para tomar una opción y otra.

Un problema adicional nada desdeñable es la eficacia que podría tener ese tipo de evaluación cuando se produce una valoración contraria a la que existe en el Centro. ¿Es posible incidir favorablemente, eficazmente, sobre la filosofía de los valores educativos de un Centro, libremente asumida?

La comunidad escolar analizará los informes, discutirá los puntos de vista del equipo evaluador cuando lo crea conveniente y obtendrá sus propias conclusiones, que estarán en la base de la decision posterior sobre el cambio.

Este ejercicio de análisis riguroso y de contrastación honesta de criterios será de gran utilidad para desarrollar un discurso crítico sobre la educación en el Centro escolar.

Cuando se realiza la autoevaluación institucional, es difícil salir de la propia perspectiva, como sucedería si se contemplasen las actividades desde una concepción exterior diferente. De ahí la necesidad de simultanear o de plantear la autoevaluación y la evaluación externa.

Pretender analizar *asépticamente, técnicamente, objetivamente,* los procesos de actuación del profesor en el aula o de la comunidad escolar en el Centro, es acometer una tarea engañosa. Porque el mundo de la educación está inevitablemente cargado de valores. El evaluador habrá de optar por un marco de referencia axiológico que dé sentido a la evaluación.

Omitir la referencia a los contenidos éticos que esconde (y que a veces explicita) la programación y la acción misma, supone cerrar los ojos a una realidad que está preñada de valores. La proclamación de la indiferencia ante los valores suele esconder una solapada opción ideológica y ética.

12

EVALUACIÓN EXTERNA VERSUS AUTOEVALUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR

12.1. Evaluación externa

Se considera necesaria la evaluación externa del Centro, ya que pueden realizarla expertos con mayor independencia que los implicados directamente en la acción, con más tiempo dedicado a la tarea y con más rigor dada su especialización técnica. La auto-evaluación encierra el riesgo de que cada grupo actúe con los criterios que justifican aquello que están haciendo o que apoyan la eliminación de lo que resulta molesto.

Ahora bien, si el Centro no acepta esta actividad será difícil que tenga un resultado positivo la evaluación: se obstaculizará el desarrollo y se ignorarán los resultados.

Si la iniciativa procede del poder, es fácil que la evaluación se convierta, a los ojos de los miembros de la comunidad escolar, en un mecanismo de control, ya que en el poder se hallan arraigados componentes políticos, económicos e ideológicos. La evaluación brindará a los patrocinadores oficiales la ocasión de apoyarse en el poder tecnológico. Pueden olvidar el resultado de la evaluación si así les interesa y apoyarse en él cuando deseen tomar una decisión que les conviene. «*Ésa es la decisión que aconsejan los técnicos*», dirán.

El Centro puede considerar al evaluador como una persona en connivencia con el poder. De ahí que se defienda de él. O bien, que trate de ganarle para su causa, brindándole una imagen mejorada de la realidad escolar.

De ahí la importancia de establecer estrategias de negociación iniciales que planteen la evaluación como una experiencia enriquecedora para el Centro, como una oferta interesante de la que se pueden

extraer grandes beneficios profesionales, desmontando la idea de que es un fenómeno inquietante y amenazador. De ahí, también, la necesidad de dar fuerza a los evaluadores, de darles más poder. En teoría, al menos, tienen menos intereses comprometidos en el resultado de la evaluación. Menos que el poder, por una parte, y menos que los integrantes de la comunidad, por otra.

Una de las formas de dar poder a los evaluadores es producir conocimiento sobre la política o ideología de la evaluación. Tener conocimientos sobre la evaluación institucional es una forma de defenderse de los políticos y de los mismos evaluadores. Si los profesores tienen un conocimiento suficiente del proceso evaluador, podrán decir ante un informe cuyos resultados no comparten: «*No lo creo. Yo tengo otros datos*».

Los evaluadores pueden *presionar* al poder para que actúe teniendo en cuenta las descripciones y las teorías adecuadas. Si no lo hace así, no le pueden *obligar* a obrar de una forma más honesta y coherente, pero sí pueden plantear esta amenaza: «*Se harán públicas vuestras intenciones*».

La tarea del evaluador es hacer accesible la crítica institucional. Cuando el patrocinador quiere encauzar y condicionar la evaluación, cuando pretende detenerla si continúa por una vertiente determinada que no es de su agrado, al evaluador sólo le queda la posibilidad de consignar esa actitud: «*Eso también se evaluará*».

Es imprescindible defenderse de la fiscalización, crear condiciones que garanticen la independencia de los evaluadores en todas las fases del proceso: elaboración del proyecto, desarrollo y elaboración del informe.

La tecnología (la ciencia) se alía fácilmente con el poder, o mejor: es fácil que el poder utilice la tecnología a su capricho, conforme a sus intereses. El evaluador ha de ser consciente de que tiene un poder técnico que puede ser utilizado políticamente por el patrocinador.

¿Cómo aminorar los riesgos de esta falsificación, de esta utilización abusiva?

— Haciendo más participativo el proceso después de la evaluación. Si el Centro conoce los resultados, será difícil que el poder opere utilizando de forma sesgada los informes.

— Potenciando la fuerza del equipo evaluador, de tal modo que sea factible una negociación justa y equilibrada con el poder.

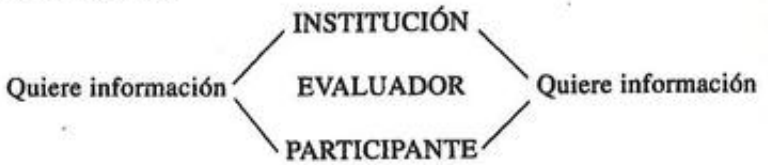
— Descubriendo y haciendo públicos los mecanismos por los que se introduce la trampa y el engaño.

— Desarrollando el conocimiento sobre la técnica evaluadora. Si hay conocimiento sobre la evaluación (no mitificación cultivada a través de un lenguaje críptico), será más difícil el abuso del poder.

— Evitando las falsas dicotomizaciones: conocimiento científico versus conocimiento vulgar, conocimiento experimental versus conocimiento cualitativo, etc., mediante las cuales se descalifican el conocimiento vulgar y el cualitativo, dando a los otros un valor casi mágico.

Hay que crear estrategias para negociar con éxito (en un sentido y en otro: con el poder y con la comunidad escolar) en situaciones cerradas, pero desde una postura de fuerza que esté presidida por la independencia, la ética y el rigor.

El evaluador es un puente de información entre el patrocinador y los participantes:



Es probable que existan presiones, desde una y otra parte, por conseguir información rápida. Esa dinámica de la presión hace que se produzcan diversos problemas:

— Se exige información en momentos y formas inoportunos.

— Se condiciona al observador para que ofrezca información con un sentido determinado.

— Se falsifica la descripción de la realidad para que el evaluador tenga una visión deformada (que, a su vez, difundirá a las instancias pertinentes).

— Se utiliza la información recibida del evaluador de forma partidista, arbitraria e interesada.

— Se pretende dirigir la evaluación para que llegue a los lugares personas, problemas y situaciones que interesan.

El papel del evaluador puede resultar incómodo si hace ver las deficiencias o los errores, pero su imagen quedará deteriorada si se convierte en un notario de la realidad del Centro, sin capacidad de análisis y de crítica.

La evaluación externa puede ser solicitada por el propio Centro, que es a la vez, entonces, patrocinador y participante. En ese caso, es

el propio Centro el que debe aplicar los planteamientos éticos y funcionales que antes dirigíamos al poder:

— Al elegir el equipo que realice la evaluación, el Centro está haciendo una opción importante. Si desea conseguir un informe conformista y laudatorio se dirigirá a equipos de «línea», plenamente identificados con la filosofía del Centro. Si el equipo está «comprado», hará y dirá lo que el Centro sugiera. De ahí la necesidad de elegir un equipo en el que esté garantizada la competencia científica y la libertad de acción. Mientras más «fuerte» sea el equipo más garantías tendrá de independencia.

— Aunque resulta lógico que si el Centro ha solicitado y puesto en marcha una evaluación, facilitará los cauces para desarrollarla y para que se conozcan y difundan los resultados, puede frenar esta disposición por el hecho de que la evaluación discurra por cauces no previstos y/o deseados.

— La utilización de los informes deberá ser democrática y racional, propiciando debates serios y rigurosos que faciliten el ejercicio reflexivo y autocrítico, y la toma de decisiones coherentes.

Puede también realizarse una evaluación externa en un Centro a petición de una persona o equipo que desea realizar una investigación o emprender una actividad de prácticas. En ese caso, hay que asegurar las condiciones para que el ejercicio no sea baldío para el Centro. Para ello hay que asegurar las condiciones que faciliten un desarrollo serio y riguroso y una imprescindible materialización del informe, entregado a la comunidad escolar para su estudio. Muchas de estas investigaciones se cierran cuando el evaluador abandona el Centro, sin dejar más que un rastro de incomodidades y de perturbaciones en la vida ordinaria del mismo.

Existe también el peligro de que la persona que ha sido recibida generosamente por el Centro no tenga el valor suficiente para entregar un informe en el que aparecen interpretaciones cargadas de valoraciones negativas. Es preferible no entregar nada que distorsionar los resultados en aras de una pretendida y cortés gratitud.

El evaluador externo de un Centro escolar tiene que ser, a mi juicio, un experto en educación. El antropólogo, el sociólogo, el psicólogo, el filósofo, pueden aportar planteamientos metodológicos y visiones teóricas que faciliten la comprensión de la *cultura* del Centro y de las aulas, pero las claves de interpretación más precisas surgirán del conocimiento del fenómeno educativo y de sus especialísimas características.

La evaluación externa debe realizarse en equipo: tiene más rigor el contraste, más fuerza social la tarea, más apoyo psicológico la relación, mayor resistencia a las presiones, más posibilidad de plenitud en el trabajo...

El equipo ha de ser homogéneo en cuanto a la línea teórica ya que viable un enfoque coherente y una interpretación de los datos comprensible y uniforme, aunque plural.

En España no existen todavía equipos preparados que puedan realizar estas tareas ya que, hasta ahora, ni las Facultades ni otros Centros de formación desarrollan curricula pertinentes para realizar estas funciones, ni existe una demanda social de estos especialistas por parte de las instituciones.

El funcionamiento de estos equipos profesionales daría relevancia a la tarea y la iría prestigiando, ya que la experiencia, en la preparación científica y los cuasi inevitables resultados en la mejora de la actividad profesional de los evaluados haría crecer la sensibilidad y la consideración intelectual hacia el proceso evaluador.

Bien es cierto que experiencia no se puede identificar con ciencia. Por eso será preciso conseguir situaciones que propicien una actividad reposada, rigurosa y libre. Una de las formas de asfixiar una realidad naciente es hacer que las primeras experiencias sean desvalorizadas.

La evaluación externa debería completarse con la autoevaluación institucional. En realidad, la evaluación externa, cuando no ha sido fruto de una iniciativa del Centro, debería desembocar en la puesta en marcha de mecanismos de autoevaluación institucional sistemática.

A mi juicio, la solución se encuentra en la *coevaluación*, en la combinación de la evaluación externa e interna.

12.2. Autoevaluación institucional

La necesidad de la autoevaluación institucional radica en su capacidad para el desarrollo curricular y para la mejora de la profesionalidad de los docentes.

> «Las raíces de la reciente importancia de la autoevaluación pueden encontrarse en cuatro vertientes del desarrollo: accountability, desarrollo curricular, revisión curricular y desarrollo del staff» (Clift, Nuttall y McCormick, 1987).

La autoevaluación institucional es una necesidad no suficientemente sentida y ejercitada. Cada profesor actúa en su aula y se preocupa, fundamentalmente, de la evaluación de sus alumnos.

No se concibe el trabajo colectivo del Centro como una estructura dinámica en funcionamiento. De ahí la ausencia de una pregunta, por otra parte tan lógica: *¿Qué está sucediendo aquí?*

La lógica exige el análisis del valor del programa de acción que se desarrolla en el Centro, de los lazos existentes entre los diferentes procesos que se dan en la escuela y en la ósmosis de la escuela con la sociedad.

La autoevaluación, como un proceso por el que la institución se mira a sí misma, tiene en su raíz una carga de coherencia importante: *¿Estamos haciendo lo que nos proponemos? ¿Estamos consiguiendo lo que buscamos? ¿Estamos consiguiendo precisamente lo contrario? ¿Por qué?*

«Una de las premisas más importantes en las que se basa la autoevaluación en las escuelas es que los maestros y la escuela son siempre autoevaluables y tienen la preparación y el conocimiento para describir y analizar sus políticas y prácticas en un contexto relevante. De cualquier manera, no es todavía una práctica común (aunque está creciendo) y es necesaria una cierta cantidad de tiempo para que las escuelas produzcan aún informes, para que los maestros y las gentes de fuera se familiaricen con el tipo de datos ofrecidos y con el criterio con el que deberían ser valorados» (Simons, 1981).

La autoevaluación puede ser total (de todos los aspectos del Centro) o centrarse en algunas parcelas concretas, según las exigencias temáticas, la disponibilidad de tiempo y la urgencia en la solución de problemas. Puede analizar resultados de estudiantes, cómo se organizan los horarios, cómo son las relaciones, cómo se distribuye el espacio, cómo se trabaja con distintos métodos, etc. Aun en el caso de que interese el análisis de algún aspecto parcial, será preciso tener en cuenta la compleja estructura y la dinámica de todo el Centro. No es posible encontrar el significado de una parte sin tener en cuenta el lugar que ocupa en la estructura funcional.

No se puede olvidar que los profesores no disponen de un tiempo para esta tarea. Y aquí encontramos ya una complicación que debe solucionarse a través de una disponibilidad temporal para tareas de tan decisiva importancia. Hay que buscar formas y tiempos de discusión sobre el funcionamiento de la escuela. Es la manera de mejorar la enseñanza y el curriculum. No es bueno que el profesor tenga que recurrir al voluntarismo de quien entrega horas de su tiempo libre para atender a una actitud que nace de la exigencia misma del funcionamiento institucional.

La autoevaluación encierra el peligro de que la falta de distancia emocional y el compromiso de los agentes convierta el proceso evaluador en un factor de autojustificación:

«El gran temor de que la autoevaluación se convierta en una autojustificación más que en una autovaloración es que la evaluación sirva para reforzar la mediocridad más que para promover el cambio necesario. El peligro es quizás más grande en las pequeñas escuelas» (Nuttall, 1981).

Existen problemas que frenan los proyectos de autoevaluación y que deberían ser atajados para que no se viese rota y/o amenazada en su misma sustancia:

— *La resistencia de algunos profesores a ser observados, a ser objeto de evaluación*

Hay profesores extremadamente celosos de la intimidad de su parcela. Se resisten a ser observados, a ser entrevistados, a ser objeto de la mirada del evaluador. En parte porque están inseguros, en parte porque están escarmentados.

Algunos profesores pueden pensar que *alguien* pretende apoyarse en la evaluación para perjudicarlos (expulsarlos de un Centro privado, frenar su promoción, excluirlos de un proyecto...) o para ridiculizarlos.

No conviene forzar a nadie a ser objeto de la evaluación. De hacerlo, se perdería, *a priori*, toda la eficacia de la misma en su potencialidad de transformación y de cambio.

— *El carácter individualista de la función docente*

En nuestro país, donde la preparación inicial y el ejercicio profesional docente se asientan sobre el individualismo, no es fácil abordar la tarea de la evaluación institucional.

El aula se convierte en el reducto donde cada profesor actúa como mejor le parece, apoyándose en el derecho a la libertad de cátedra y en la soledad compartida de sus cuatro paredes.

— *La falta de motivación profesional*

Los profesores suelen empezar con entusiasmo, pero son paulatinamente frenados por situaciones frustrantes, (Santos Guerra, 1983; Esteve Zarazaga, 1988). Es difícil que un profesor poco motivado emprenda una tarea compleja y difícil, sin otro aliciente que la mejora profesional.

La ironía de los profesores menos comprometidos, el rechazo y falta de colaboración de algunas personas, las acusaciones que descalifican su tarea, las malas condiciones institucionales, son obstáculos en los que tropiezan muchos docentes cuando plantean en los Centros la necesidad de realizar una evaluación institucional.

— *La carencia de tiempo*

Las exigencias de tiempo de la evaluación que aquí planteamos son considerables, aunque se pretenda evaluar una parcela minúscula de la vida del Centro. ¿Cuándo se realizan las entrevistas, cuándo se hace la observación, cuándo se redactan los informes?

El profesor, que tiene contabilizadas sus horas en un régimen de dedicación de estricto cumplimiento laboral, no dispone de horas libres para este menester. Máxime cuando se trata de una tarea que debería estar contemplada como una exigencia de la propia actividad institucional.

«Los impedimentos de la autoevaluación en las escuelas citados frecuentemente por los profesores son tiempo y motivación. La mayoría de los profesores piensan que no tienen el suficiente tiempo para comprometerse con esta «actividad» adicional, y muy pocos son los que están preparados para darle prioridad, especialmente cuando, como pasa a menudo, no hay compromiso firme por parte de la jerarquía escolar de considerar los resultados» (Simons, 1981).

— *Falta de apoyo técnico*

Muchos profesores, que no han recibido una preparación pedagógica inicial, necesitan cursos teórico-prácticos en los que encuentren el apoyo a sus deseos de hacer evaluación etnográfica. Necesitan sentirse seguros de lo que están haciendo.

El respaldo de la escuela se traduce en facilidades de tiempo, de espacio, de medios y de materiales necesarios. Respaldo que puede tener un refrendo institucional de nivel superior.

— *Falta de credibilidad*

¿Cómo dar credibilidad a la tarea de autoevaluación que pretende realizar un equipo de profesores del Centro?

Esta credibilidad es requerida por el mismo equipo de profesores que impulsa y realiza la evaluación, pero también por el resto de los compañeros.

El «amigo crítico» (un profesor de otra escuela, el técnico externo...), el «informe minucioso», la lectura especializada, el contraste con otras experiencias, son medios de contrastar la actividad autoevaluadora.

— *Retraso del momento preciso*

Existe propensión a retrasar el momento de comenzar, ya que nunca se dan las *condiciones ideales*. En otro momento, en otras condiciones, con otras personas, con otros medios, sería posible el desarrollo de la misma.

— *Ocultación de los problemas sustantivos*

Al ser concebida la enseñanza como un fenómeno individualista, los problemas generales de carácter fundamental se ocultan, se aminoran o se desvirtúan.

Cada uno afronta su problema, su actividad, haciéndose culpable de los errores y limitaciones y acreedor de todos los éxitos, instalándose en explicaciones poco rigurosas, tendentes a mantener la estructura básica. Así, el *débil* tiene miedo y el *fuerte* pretende solucionarlo todo por su cuenta.

La estructura funcional sigue operando con los mismos vicios o con los mismos aciertos casualmente hallados y rutinariamente mantenidos.

— *Impaciencia por obtener resultados*

Los profesores suelen tener excesiva prisa por obtener información detallada y resultados inmediatos. Quieren saber pronto lo que sucede, a qué causas se debe, quiénes son los responsables...

Como el proceso de evaluación etnográfica es lento y poco terminante (las evaluaciones de carácter cuantitativo suelen ofrecer datos más «concluyentes») los profesores se impacientan y tienden a dejar de lado una tarea que tiene fases poco espectaculares en cuanto a los resultados y los logros visibles.

Una de las ventajas de la autoevaluación es que permite poner en marcha procesos de autoanálisis. La autoevaluación no se fija tanto en los logros cuanto en el potencial de reflexión: ¿qué es lo que dinamiza la acción?, ¿qué hay de nuevo en ella?, ¿qué cambios claves se precisan?, ¿qué limitaciones se encuentran?, ¿por qué suceden precisamente estas cosas?, ¿qué nuevas perspectivas aparecen en el horizonte?...

La preocupación por los logros, además de revestir una gran complejidad en cuanto a la naturaleza de los mismos, esconde otros problemas de gran envergadura: ¿a qué precio?, ¿con qué plazo?, ¿a costa de qué?... Un planteamiento autoritario en un Centro/aula puede producir efectos inmediatos de eficacia en la acción y orden establecido, pero puede producir inseguridad y desconcierto a largo plazo...

Hay logros que se producen «al margen» e incluso «a pesar» de la organización. Y ésta suele ser muy hábil y pronta para atribuírselos. (La responsabilidad de los fracasos suele atribuirse a la mala respuesta de los individuos). Hay *antilogros* (efectos negativos laterales, no pretendidos) por los que casi nunca se pregunta la institución.

El evaluador debe proteger lo que las personas intentan crear. Hay que observar y aprender muchas cosas sobre problemas, pero reservar la crítica descalificadora. El evaluador puede decir: *«Naturalmente, hay errores»*. Pero está salvando la voluntad de los individuos.

Debe existir también un momento para decir: *«Quizás sea ésta una buena idea aquí. No en otro sitio, no en otra situación, no en otro momento. Pero aquí, sí»*.

Hay que construir la curiosidad, la apertura a la búsqueda permanente. No hay que crear modelos perfectos que acaban siendo asfixiantes.

Es preciso conseguir en la autoevaluación que los profesores entiendan lo que se está haciendo para que se reduzca el temor y se ajusten las expectativas.

Hay que conseguir que los padres entiendan la autoevaluación del Centro como un medio de mejorar la actividad y no como un ajuste de cuentas al profesorado y un modo de exigir que cumplan con sus obligaciones y responsabilidades.

Hay que procurar que la autoevaluación no se convierta en una simple operación de cosmética, que no cambia nada esencial y se constituye en un adorno sin trascendencia.

La autoevaluación exige, para ser efectiva, que se rompan las barreras que pueden levantarse por la jerarquía, la territorialización y la privacidad (Simons, 1986). De lo contrario, los núcleos de conflicto y de estancamiento permanecerán intactos.

a) *Jerarquía*

La jerarquía debe abrir las puertas de su reducto para que los evaluadores puedan actuar con libertad. Si la autoridad actúa preservando con celo su reducto, no será posible analizar con claridad procesos que se desarrollan en el Centro y tenderán a multiplicarse las líneas de resistencia.

También es cierto que la descripción de esos mecanismos de protección jerárquica explican un modo de comportamiento significativo. Si algunos dicen en el Centro: «No se puede hablar sobre el director», ya se ha comentado con elocuencia mucho sobre su forma de actuar.

b) *Territorialización*

Hay territorios con fronteras demarcadas, por ejemplo, un Seminario, el Consejo escolar, la Sala de profesores... Esos cotos pueden cerrar sus puertas a la presencia de observadores que realizan la evaluación.

Esas fronteras deben caer en aras de la transparencia, de la ejemplaridad y de la coherencia.

No siempre es posible, porque hay profesores que ofrecen resistencias y racionalizan la obstaculización en aras de su autonomía y de la eficacia: «Se dificulta la vida del Seminario», «Nosotros sabemos

cómo funciona esto...», «Eso es una pérdida de tiempo», «La evaluación no resuelve nada»...

c) *Privacidad*

El profesor se siente dueño y señor de su aula. No siempre está dispuesto a permitir que un observador altere la actividad normal que realiza con los alumnos.

En este caso, como en los anteriores, no es bueno derribar por la fuerza las fronteras, invocando el interés común. Es probable que, con esa violencia, sólo se consiguiesen efectos negativos.

La mejor forma de promover la autoevalución es que un equipo de profesores ponga en marcha este proceso y se hagan patentes los beneficios de la misma para la mejora de la actividad y para el funcionamiento más eficaz y satisfactorio.

Yo añadiría otra condición para que fuese efectiva la evaluación de la escuela. Es la *autonomía* de profesores y del Centro mismo. Si no existe autonomía real, de poco sirven la evaluación y prácticamente nada puede conseguirse desde la dinámica interna del cambio. «Las escuelas y los maestros —dice Hoyle (1986b)— necesitan un grado de autonomía si quieren ser eficaces».

13

METAEVALUACIÓN: LAS FUENTES DE CREDIBILIDAD

La metaevaluación es un proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la misma evaluación. En la evaluación nos preguntamos cómo funciona el Centro, en la metaevaluación nos preocupa cómo ha funcionado la evaluación.

La metaevaluación exige una perspectiva de distancia y unos criterios de análisis sobre el rigor del método utilizado. Es preciso hacer esta valoración para aceptar los resultados obtenidos. La lectura de un informe sobre la evaluación realizada en un Centro merece una credibilidad diferente según cómo haya sido realizado, de dónde ha surgido, quién lo ha redactado. Bastaría saber que el autor es el director del Centro para que la apreciación sea diferente.

La metaevaluación se formula preguntas sobre el autor, el tiempo de realización, los modos de obtención de los datos, la pluralidad de las fuentes, los criterios de interpretación, etc. Se pregunta también algo más: ¿Para qué sirve todo esto? ¿Sirven los resultados para comprender lo que sucede en otros Centros? ¿Se pueden dar por buenas las conclusiones en otros momentos, en otras circunstancias similares?

La metaevaluación puede iniciarse una vez finalizado el trabajo, pero también puede plantearse de forma paralela, de manera que el metaevaluador conozca algo más que documentos escritos. Puede ver cómo se plantea el trabajo y la acción.

Podríamos hablar de *validez interna* de la evaluación cuando el proceso de análisis refleja con precisión lo que sucede en el Centro, cuando lo que describe refleja fielmente la realidad y cuando los cambios que señala como deseables constituyen una mejora para el mismo. La *validez externa* se preocupa por el rigor de la transferibilidad, por la claridad y la fuerza en que los resultados obtenidos en un Centro pueden servir para explicar la realidad educativa de otros Centros.

Al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad. ¿Es *esa* la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la interpretacion...?

Resulta cuando menos ingenuo creer que la realidad se deja «fotografiar» por la «cámara» del evaluador. Para reconstruir la realidad, para captarla en su esencia, no basta reflejar fielmente lo que se ve. Hace falta un proceso de codificación/decodificación que ayude a descifrarla. De poco sirve «ver» una página escrita si no se conocen las claves de la escritura.

«El hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo ha tejido», puntualiza Doyle. Sólo quien tiene acceso a los códigos de interpretación puede conocer lo que sucede en el ámbito cultural en que se mueve el hombre.

Los análisis de superficie encierran el riesgo de impedir penetrar en el fondo. Cuando los profesores de un Centro privado dicen que están contentos de cómo están trabajando, quizás oculten que tienen miedo a decir otra cosa (porque saben que el titular es un hombre incapaz de encajar la crítica y se ven amenazados en sus puestos de trabajo).

En cuanto a la validez interna, la credibilidad puede plantearse, fundamentalmente, en dos niveles de la evaluación, encadenados entre sí e, inevitablemente, interdependientes:

a) *Primer nivel: La descripción*

Hace falta saber si los medios utilizados para reconstruir la realidad, para reflejar lo que en ella sucede, para describir lo que ocurre en el Centro, han sido los adecuados. Si en este nivel no existe credibilidad, poco se puede esperar del valor del nivel interpretativo.

El problema puede surgir de la naturaleza misma de los instrumentos de exploración, pero también del modo o momento de utilizarlos.

b) *Segundo nivel: La interpretación*

Si el nivel de descripción es fiable (y sólo en ese caso) hay que preguntarse por el valor de la interpretación. Hace falta saber si la

forma de descifrar los significados de aquello que se ha recogido ha sido rigurosa.

Aceptando que exista credibilidad en estos niveles, nos planteamos en la metaevaluación otros dos estratos de validez dentro de lo que hemos llamado validez externa.

c) *Tercer nivel: La transferencia*

Si se han extraído conclusiones sobre el funcionamiento del Centro y sobre las «leyes» que regulan su vida interna, nos preguntamos si serán válidas en otro Centro de características parecidas. ¿Sucederá en *este otro Centro* algo similar a lo que ocurría en el Centro evaluado?

d) *Cuarto nivel: La generalización*

En este nivel preguntamos si se pueden extraer leyes generales que sirvan para todos los centros escolares. ¿Sucederá en todos los Centros (no sólo en los de similares características) algo parecido a lo que ocurría en el Centro evaluado?

Cuando nos referimos a los dos primeros niveles, hablamos de validez interna, cuando hacemos referencia a los dos segundos niveles, estamos preocupándonos de la validez externa.

La investigación racionalista ha estudiado criterios de validez interna y de validez externa que dan garantías científicas a las conclusiones y a la generalización de las mismas.

Cada método ha de buscar sus propios criterios de validación. No es acertado convertir el paradigma racionalista en un espejo donde ha de mirarse el paradigma naturalista. Ambos han de cumplir los requisitos que la ciencia exige para ser tal. Ambos han de mostrar, por caminos adecuados, el rigor y la precisión.

La pregunta puede ser la misma, pero los caminos para dar respuesta no son necesariamente iguales. La respuesta precisa y «válida» a la pregunta *«¿Por dónde se va a Zaragoza?»* será diferente según se formule en Barcelona o en Málaga.

La elección de un método u otro dependerá de la naturaleza del objeto de estudio, de los medios disponibles, de las características de la relación entre el investigador y el objeto. No tiene mucho sentido preguntarse en abstracto si es mejor un martillo o un destornillador. Una vez elegido uno u otro, según criterios adecuados, será necesario usarlos de forma conveniente. Cada paradigma descansa en unos presupuestos

epistemológicos y metodológicos, lo que importa es que el desarrollo de cada uno sea riguroso, coherente y preciso.

No vamos a establecer aquí las diferencias entre los paradigmas naturalista y racionalista (Guba, 1981). Ni a plantear los criterios de credibilidad del paradigma naturalista por referencia a los que exige el racionalista. Entre otras cosas, porque supone un punto de partida subordinado y secundario, que falsifica (no sólo hace inútil) la cuestión. Lo que nos importa, en realidad, es conocer y aplicar convenientemente los criterios de credibilidad de la investigación naturalista. *A priori*, para realizar una evaluación rigurosa. *A posteriori*, para saber si lo ha sido o lo está siendo.

13.1. Criterios de validez interna

¿Cómo podemos saber que la evaluación que se ha efectuado en un Centro reune los requisitos necesarios que garanticen el rigor y la credibilidad? Estos indicadores, cada uno por sí mismo y en su conjunto, proporcionan garantías de validez interna.

Guba (1981) plantea algunos indicadores, que a continuación comentamos, aunque atinadamente apunta:

> «Los naturalistas evitan este planteamiento (aislar variables y controlarlas mediante un diseño) porque piensan que ejercen violencia sobre los fenómenos que persiguen comprender, en cambio adoptan otros determinados procedimientos, que si bien no son inobjetables teóricamente, preservan sin embargo la situación global en su integridad».

Estos métodos (así los denomina Guba) operan acumulativamente, es decir, que mientras más indicadores se hagan presentes y más intensamente funcionen, más fuertes serán las garantías de la validez interna.

13.1.1. *Trabajo prolongado en el mismo lugar*

La brevedad del tiempo condiciona la recogida de datos por varios motivos. En primer lugar, porque el Centro es percibido en un momento *especial*. No es igual la primera semana del curso que la última. No es igual un momento conflictivizado que una etapa de paz. En segundo lugar, porque el evaluador distorsiona y condiciona la actividad, sobre todo *en los primeros momentos*. La novedad de su presencia, el temor o las expectativas que ha despertado, son un condicionante de mayor fuerza en los comienzos. Es probable que, con el tiempo, ese factor de presión se atenúe o desaparezca. En tercer lugar, porque una realidad compleja y multifacética no puede ser captada en un tiempo breve. Finalmente, porque las características *perseverantes* sólo se perciben, por definición, en un tiempo prolongado. La observación participante tiene que ser prolongada para poder separar lo anecdótico de lo relevante, lo irrelevante de lo sustantivo, lo superficial de lo profundo.

No es que el tiempo lo consiga automáticamente, pero sin ese elemento temporal que facilita tranquilidad, abundancia de materiales, consultas múltiples y condiciones espontáneas, será mucho más difícil profundizar en la descripción y el análisis.

13.1.2. *Juicio crítico de expertos*

Los datos obtenidos, en primer término, y los informes resultantes pueden ser estudiados por expertos que no han participado en la recogida de datos ni en su elaboración de primer nivel. Los expertos podrían ser de la misma *línea* (metodológica, filosófica) o de diferente *línea*. En cada uno de los casos su análisis tendrá unos resultados diferentes.

Esta revisión afecta a la parte metodológica del trabajo y la vertiente interpretativa. Un experto puede hacer objeciones sustanciales sobre la forma en que se han obtenido los datos. O sobre los criterios con los que se han interpretado.

Ésta es una forma de librarse de la servidumbre de la parcialidad y de sus efectos derivados que serían la arbitrariedad y el error. Las aportaciones realizadas por estos expertos deben figurar en el informe final con la indicación del momento de su incorporación y de las peculiaridades de sus autores.

Ya vemos, en estas sugerencias, que la metaevaluación puede producirse en cascada: Las aportaciones de esos expertos se pueden someter a la interpretación de otros especialistas. Se produciría entonces una metametaevaluación...

13.1.3. *Separación periódica de la situación*

El distanciamiento periódico del evaluador durante el proceso le permite tomar perspectiva y evita el peligro de su *conversión en nativo*. Estos paréntesis temporales de presencia en el Centro se pueden dedicar a la redacción de informes, a la evaluación de consultas, a la profundización en la teoría o al contraste con otros Centros.

La duración de estas ausencias intermitentes no debe ser larga, con el fin de que el evaluador no pierda la secuencia de trabajo y la vinculación a la experiencia.

13.1.4. *La triangulación de métodos*

La contrastación de los datos obtenidos por diferentes métodos (entrevista, observación, cuestionario, por ejemplo) permite detectar y corregir la parcialidad de cada uno de los métodos y depurar el valor de la información. El *examen cruzado* permite paliar las limitaciones que encierra cada método.

Su aplicación escalonada permite utilizar los primeros para encauzar la exploración en los posteriores y para profundizar en la naturaleza de los datos. La secuencia que considero más conveniente es la siguiente: observación, cuestionario, entrevista. La observación facilita el descubrimiento de núcleos de información que el cuestionario y la entrevista profundizarán y aclararán después. Los resultados del cuestionario serán sometidos a la exploración de la entrevista.

Cualquier otra secuencia tiene limitaciones y posibilidades de aprovechamiento. Lo que interesa es que no se trabajen los resultados de cada método de forma inconexa, ya que se está descifrando una realidad única, aunque polifacética.

Una vez aplicados todos, el contraste de resultados permite descubrir las lagunas, los engaños, las limitaciones. En esta fase, se trabaja con los resultados de forma simultánea.

Una vez efectuada la triangulación, el evaluador estudiará la posibilidad de aclarar las contradicciones, las dudas o las ambigüedades en una nueva exploración efectuada a través de alguno de los métodos.

13.1.5. *La triangulación de personas*

La realidad del Centro puede ser contemplada por profesores, padres y alumnos. Cada estamento tendrá una visión parcial de la dinámica del Centro, condicionada por las características socioculturales y psicológicas del grupo.

No se puede pensar que todas las personas de un estamento tengan la misma perspectiva de análisis. Un profesor progresista hará una valoración más similar a la de un alumno progresista que a la de un compañero conservador. Un padre puede pensar de forma más cercana a un profesor que a otro padre que está alejado de su filosofía.

No se deben utilizar etiquetas clasificadoras, ni siquiera las de carácter sociológico (de pertenencia). Nos interesa, sencillamente, contrastar las opiniones.

13.1.6. *La contrastación de teorías*

La confrontación estamental no encierra diferencias claramente sustantivas. Sí es determinante el ángulo teórico/ideológico desde el que se contempla la realidad.

Esta contrastación teórica ayuda a depurar el sesgo que encierra un solo enfoque en la descripción y el análisis.

La diferente concepción teórica (epistemológica, científica, filosófica, política) puede ser propia de los miembros de la comunidad, del equipo evaluador y de los expertos que intervienen en la metaevaluación.

Si hablamos de heterogeneidad de enfoques científicos, no lo hacemos hasta un punto en que no exista posibilidad de reinterpretación coherente de la realidad, sino que la aplicamos a las fases intermedias para corregir la parcialidad.

13.1.7. *Establecimiento de pistas de reflexión*

Estas pistas se han de encontrar claramente planteadas de forma que se pueda seguir la secuencia de aplicación y los principios que la inspiran, así como el tipo de tratamiento que se ha hecho de los datos.

Ese proceso se sigue a través de los informes en los que han quedado reflejadas las fuentes de los datos y la forma con que se han obtenido.

Las pistas de revisión no evitan las limitaciones (Schwartz y Jacobs, 1984), pero permiten conocerlas y valorarlas.

13.1.8. *Corroboración o coherencia estructural*

Es lógico que existan diferentes apreciaciones en los sujetos protagonistas, pero la explicación final ha de ser coherente y tratar de dar una interpretación a esas particulares contradicciones y a los casos atípicos o negativos (Patton, 1980).

El Centro es un todo, y todas sus partes están en una inevitable interdependencia. El análisis de esa realidad no ha de contener contradicciones. Las que existen en su seno, han de reflejarse y explicarse de forma coherente.

13.1.9. *Recogida de material de adecuación referente*

Ha de recogerse material de diferente tipo que permita luego realizar análisis tanto en la evaluación como en la metaevaluación.

Se recogen documentos, films, grabaciones, etc., que faciliten la contrastación de descubrimientos e interpretaciones (Eisner, 1979, 1981).

Si se afirma que los profesores permiten/favorecen un clima relajado en las aulas se ha de confirmar la afirmación a través de grabaciones de vídeo de varias clases, o de la apreciación de la mayoría de los profesores, padres y alumnos.

13.1.10. *Justificación de los cambios metodológicos*

La investigación naturalista no opera con un guión rígido de exploración, sino que exige que surjan de la realidad las exigencias metodológicas y los cambios en las mismas. De ahí que cuando se produzcan, el evaluador deba dejar constancia de las causas que han aconsejado, a su juicio, el nuevo enfoque.

Ni la arbitrariedad ni el capricho (ni siquiera la intuición no explicada) justifican con rigor los cambios efectuados en la estrategia metodológica de la exploración.

13.1.11. *Réplica paso a paso*

El equipo de evaluación debe realizar sesiones periódicas de análisis que ayuden a contrastar los diferentes pasos que se van realizando, sin esperar al final de la evaluación para hacer el análisis.

Cuando se efectúa la metaevaluación, se ha de comprobar si se ha realizado este seguimiento replicatorio.

Este contraste no ha de referirse solamente al contenido de la evaluación, sino al proceso metodológico y al rigor del mismo.

13.1.12. *Exigencias de rigor interno en la construcción y aplicación de cada método*

Cada uno de los instrumentos de exploración tiene unos requisitos de construcción y aplicación que confieren rigor y credibilidad a los datos obtenidos por su mediación.

Un cuestionario tiene que cumplir unos requisitos en la elaboración y en la aplicación. La entrevista sociológica ha de aplicarse con unas técnicas de muestreo determinadas, la observación participante tiene unas exigencias científicas... La metaevaluación ha de analizar esos requisitos en la elaboración de cada uno de los instrumentos, en su aplicación y en la interpretación de sus datos.

Estos indicadores no garantizan el rigor de la ortodoxia en la evaluación etnográfica. La comprensión de la realidad del Centro permite desvelar indicios más que presentar absoluta certeza.

«Es dudoso que alguna vez surjan los "criterios perfectos", hasta entonces, será prudente afirmar con humildad que se ha encontrado una nueva y más verdadera senda hacia el conocimiento» (Guba, 1981).

13.2. Criterios de validez externa

La evaluación naturalista no formula generalizaciones del tipo de las que surgen de los estudios racionalistas, experimentales, cuantitativos, articulados sobre procesos estadísticos que concluyen en afirmaciones o negaciones de significatividad.

«Los naturalistas —afirma Guba (1981)— evitan las generalizaciones, ya que virtualmente todos los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto. Creen que no es posible desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general. Por el contrario, uno debe conformarse con enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos de un contexto dado, enunciados ideográficos o relevantes para ese contexto».

En la evaluación cualitativa de Centros no se acaba formulando conclusiones «válidas», con un determinado nivel de probabilidad, para todos los Centros escolares.

Cada contexto tiene su carácter concreto e irrepetible y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general. La experiencia es irrepetible en sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad, ya que otro Centro se moverá en otras coordenadas y en otro ambiente distinto. A los investigadores cualitativos les preocupa la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación (Rist, 1970). No es posible repetir una investigación cualitativa, ya que las condiciones son cambiantes.

«Esto no quiere decir que a los investigadores cualitativos no les preocupe la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario de personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados» (Taylor y Bogdan, 1986).

La investigación cualitativa trata de explicar *esta* realidad. Ahora bien, ¿tiene alguna utilidad la evaluación cualitativa de un Centro, más allá de aquello en lo que afecta al Centro en cuestión? En definitiva, ¿existe ciencia de lo particular? ¿Nos permite esa evaluación

avanzar en la comprensión del fenómeno escolar, de otros contextos organizativos académicos o se agota y se yugula el significado entre las paredes del mismo Centro?

A este proceso, en el que nos preguntamos y respondemos sobre la capacidad de aplicar los resultados de una evaluación concreta a otras situaciones de una forma rigurosa y fundamentada, le llamamos de *validación externa.*

La *transferibilidad* (Walker, 1980) es un proceso que nos permite aplicar los hallazgos conseguidos a otra situación diferente/ similar. Cuando nos enfrentamos a otra situación, en parte distinta (ya que no es la misma) y en parte semejante (ya que tiene elementos comunes), nos preguntamos: ¿Hasta qué punto son válidos en esta nueva situación los resultados obtenidos en la primera? ¿Son aplicables a este contexto aquellas conclusiones? ¿Se encuentran aquí los mismos procesos?

«La generalización en los estudios interpretativos... descansa en la asunción de la intersubjetividad de las interpretaciones y en la habilidad del lector de generalizar personalmente a su propia situación, más que en la generalización de una investigación a la población más amplia usada en un estudio particular» (McCutcheon, 1981).

Una parte considerable de la *validez externa* descansa, pues, en el análisis del lector, que una vez conocida la evaluación y la realidad nueva por la que se pregunta, establece las conexiones oportunas. En este sentido se manifiestan Guba y Lincoln (1982):

«Si el término generalización tiene que tener algún significado, es con respecto a audiencias particulares. Es responsabilidad de cada audiencia determinar... lo que la información significa y determinar por sí misma su aplicabilidad».

En este sentido se manifiesta Stake (1984), dejando en manos del lector una parte del rigor de la transferibilidad:

«Un investigador que intenta promover generalizaciones naturalistas hechas por el lector (*readermade*) pretende aportar información elaborada en la que aquél decide si el caso investigado es similar o no al suyo».

El primer requisito para alcanzar la validez externa es que exista un suficiente nivel de validez interna. Sin ésta, no es posible hablar con un mínimo de rigor de la primera. Es decir, que si el trabajo no tiene consistencia interna, no será posible aplicar sus hallazgos a otra realidad, sea o no similar. Si se entiende la validez interna como una estricta adecuación de un proceso de análisis a un contexto particular, también podríamos decir que, mientras más fuerte sea la validez interna, más difícil será alcanzar la validez externa, ya que se trata de aplicar aquellos resultados a una realidad distinta.

Además, serán necesarios otros requisitos:

13.2.1. *Similitud de contextos*

En la medida que el nuevo contexto escolar tenga más similitud con el primero, será más fácil que los procesos y los resultados tengan alguna relación. La evaluación realizada en un Centro universitario tendrá más en común con la de otro Centro universitario que con la de uno de Enseñanza Media. La de un Centro privado se asemejará más a la de otro de estas características que a la realizada en un Centro público. La evaluación efectuada en un Centro rural se asemejará más a la de otro rural que a la de uno urbano.

«Cuanto más "representativa" sea la escuela, mayores serán las posibilidades de validez externa de los resultados. La generalizabilidad se ve fortalecida, lo mismo que se ve fortalecida la teoría, y esto se puede hacer de diversas maneras, ya sea mediante más estudios singulares de escuelas, mediante otras formas de comprobación empírica que repercuten en la teoría, o en partes de ésta, y, con la misma importancia, en la mente de los lectores, en la medida que despliegan su propio conocimiento y experiencia de tales instituciones» (Woods, 1987).

De cualquier manera, sólo hablamos de semejanzas, no de isomorfismo completo. Ninguna realidad es idéntica a otra en la esfera de lo social. No se producen leyes explicativas, causalidades perfectas que expliquen la realidad.

Todas las realidades son interpretables desde un *interaccionismo simbólico* que atribuye *significados sociales* (Blumer, 1969) a las realidades circundantes. Y esto tiene niveles diferentes de asignación:

a) Primer nivel

El alumno, el profesor, el padre, el conserje, el concejal... atribuyen significados diferentes a los mismos hechos. Un abultado porcentaje de suspensos en las pruebas de selectividad (el mismo para todos) es interpretado desde claves diferentes por cada persona.

b) Segundo nivel

Lo contemplado en la observación y lo recogido en las entrevistas y documentos es interpretado por los evaluadores según unos códigos

de atribución que, en parte, son productos sociales, y en parte, del análisis teórico.

c) Tercer nivel

El metaevaluador atribuye nuevos significados a los hechos primeros (conocidos a través de la narración del evaluador) y a las interpretaciones de éste sobre aquellos datos. Al enfrentarse con una nueva situación escolar, con un nuevo Centro, los intérpretes están colocando un espejo en el que la nueva realidad se mira, pero no de forma mecánica y automática sino, de nuevo, interpretativa.

13.2.2. *Recoger abundantes datos descriptivos*

Las descripciones permiten comparar un contexto con otro. Al segundo contexto se le aplicaría la transferencia (Geertz, 1973) de lo encontrado en el primero.

Esta transferencia no se realiza sobre el terminal de la explicación, sobre el SI/NO final, sino sobre el proceso, sobre el funcionamiento de la *caja negra*.

La transferibilidad depende, hemos dicho, de la equivalencia de características de los Centros. Y también de la especificación de las descripciones, porque lo que se quiere contrastar no son los resultados terminales sino la similitud de los procesos.

13.2.3. *Las afinidades legales*

El Centro escolar está regido por unas invariantes legales que, si bien serán interpretadas y adaptadas a la peculiar idiosincrasia de cada Centro por la también peculiar forma de entender la ley y el Centro de los profesores, son «iguales» para todos.

Si la autonomía legal de los Centros fuese muy grande (en el diseño curricular, en su desarrollo y control) sería menor la capacidad de transferencia de los estudios cualitativos.

Todos los Centros tienen el mismo *marco curricular*, los objetivos generales de la educación están marcados desde arriba, los contenidos vienen fijados por decisiones de rango superior, los procesos de evaluación están previamente definidos para todos... Los alumnos son de la misma edad, los profesores proceden de Centros de formación semejantes, los niveles educativos siguientes son similares...

Todo ello permite establecer unas condiciones de transferibilidad. Nos estamos refiriendo a realidades reguladas por un cuerpo de disposiciones idéntico que, aunque deja un margen de libertad, condiciona y dirige el desarrollo de la acción.

13.2.4. *Paralelismo epistemológico*

Si se explicitan los supuestos epistemológicos subyacentes que llevan a presentar los procesos y los descubrimientos desde una perspectiva determinada, si se analizan con criterios rigurosos los fenómenos, si se presenta fundamentalmente la dinámica metodológica es posible abrir el camino de la credibilidad de la evaluación y de la transferibilidad de lo descubierto a otra situación similar.

De poco sirve la transferencia si al contemplar la nueva realidad escolar, modificamos el punto de vista y cambiamos los presupuestos de la interpretación.

El proceso de interpretación, que actúa como intermediario entre los significados (o disposiciones a obrar de cierto modo) y la acción misma han de mantenerse constantes.

13.2.5. *Desarrollo y verificación de la teoría*

La evaluación cualitativa de Centros no tiene como única misión comprender y mejorar las actividades de *esos* Centros. Se pretende también verificar teorías sobre organización, aprendizaje, comunicación, rendimiento, y generar nuevos conocimientos.

Taylor y Bogdan (1986) hablan de dos procesos para convertir la investigación cualitativa en un proceso de verificación y desarrollo de teorías o proposiciones sobre la vida social. A saber:

a) El enfoque de la teoría fundamentada

Es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones, partiendo directamente de los datos, y no de supuestos *a priori*, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

Glaser y Strauss plantean dos caminos para acceder a nuevas teorías fundamentadas:

— El método comparativo constante, por el cual el investigador, a través de comparaciones sucesivas específicas, va contrastando la

bondad de algunos supuestos teóricos, identificando sus propiedades, aclarando sus relaciones, especificando sus consecuencias.

— El muestreo teórico, a través del cual el investigador va seleccionando nuevos casos que le permitan refinar, matizar y contrastar los conceptos y las teorías.

En la evaluación cualitativa puede descubrirse que la dirección y los profesores de los Centros prestan más atención a los padres de condición intelectual y socioeconómica más alta. El método comparativo hará ir seleccionando situaciones en las que se pueda contrastar esa diferencia de expectativas, de trato, de consideración, de excusa. El evaluador podrá buscar nuevas situaciones en las que el rasgo aparezca: tiempo dedicado en entrevistas, prontitud en la aceptación de demandas, etc.

b) La inducción analítica

La inducción analítica (en contraste con la inducción enumerativa) trata de verificar teorías y proposiciones a través de las investigaciones de carácter cualitativo. Busca, pues, explicaciones, no confirmación por el número, por la estadística de aparición de los fenómenos.

Katz (1983) habla de la inducción analítica como un método cualitativo riguroso que estudia las relaciones entre los datos que describimos y las explicaciones que los justifican.

«En contraste con el enfoque de la teoría fundamentada, la inducción analítica también ayuda a los investigadores a plantear la cuestión del potencial generalizador de sus resultados. Si los investigadores pueden demostrar que han examinado una suficientemente amplia gama de casos de un fenómeno, y buscado específicamente casos negativos, están en condiciones de defender mejor la naturaleza de lo que hayan hallado» (Taylor y Bogdan, 1986).

13.2.6. *Multiplicación de evaluaciones*

La proliferación de estudios rigurosos de carácter cualitativo aumentará la credibilidad de los estudios convergentes en los que se confirme la bondad de la explicación de los fenómenos.

Si se realiza, por ejemplo, una evaluación de un proceso de reforma en una zona o región y se procede a evaluar desde presupuestos naturalistas varios Centros, en los que aparecen fenómenos constantes

que pueden explicarse desde parecidos presupuestos, aumentará la credibilidad de análisis.

Aquí nos referimos a un tipo de inducción de carácter enumerativo, diferente al que era objeto de consideración en el epígrafe anterior. La inducción, probablemente incompleta, aportará dosis más potentes de credibilidad a medida que la explicación sea intensa y el número más amplio.

13.2.7. *Análisis progresivo*

La evaluación de un Centro escolar permite partir, en esta profundización de los conocimientos sobre la organización escolar, de presupuestos ya conocidos y contrastados. No se parte de cero cada vez que se realiza la exploración de un ecosistema escolar.

La credibilidad de los resultados de la evaluación de un Centro dependerá también de su conformidad con tesis fundamentadas respecto a las cuales supongan un avance o una profundización, una explicación más convincente y más clara.

Quiero cerrar este apartado sobre la metaevalución recordando algo que Glaser y Strauss (1967) subrayan al hablar de la credibilidad de los estudios cualitativos: son los lectores los que, en última instancia, han de juzgar sobre ella. Sería paradójico afirmar que la credibilidad de los estudios cualitativos puede fundamentarse de manera cuantitativa.

14

ÉTICA DE LA EVALUACIÓN DE CENTROS ESCOLARES

Es fácilmente asumible el principio de que la evaluación ha de salvaguardar los principios de la ética (Adelman, 1980). Pero ya no es tan fácil decir en qué consiste esta exigencia. En primer lugar, porque la ética, como conjunto de principios y normas morales que rigen las actividades humanas, está cargada de subjetividad. La reflexión moral sobre los comportamientos *buenos y malos* nos hace ver claramente que no puede identificarse la bondad de las acciones con el cumplimiento de las leyes. ¿Cómo saber, pues, desde la filosofía moral de cada persona que sus planteamientos están dentro de la ética?

Los problemas éticos están presentes en muchos momentos de la evaluación. Y en la concepción misma de todo el proceso. En primer lugar hay que plantear el problema ético de la misma evaluación. ¿Es ético realizar una evaluación sobre el quehacer de un Centro escolar, teniendo en cuenta que se barajan en él (y por consiguiente en la evaluación) criterios relativos a lo moral? Nuestra respuesta es afirmativa. En una democracia se hace necesario preguntarse por la utilidad pública de los bienes que se emplean en la educación. La evaluación democrática permite saber si se están realizando las actividades que la sociedad encomienda a los encargados de realizar una función por tantos motivos decisiva y delicada. Hay, pues, no sólo conveniencia y posibilidad de realizar evaluaciones externas de los Centros, sino exigencias y necesidad moral de dar respuesta a interrogantes cargados de fuerza. ¿Se rompe la ética por el hecho mismo de que el Centro funcione *ahí y así*? No es una cuestión baladí. Dar la espalda a estos interrogantes supone olvidar cuestiones esenciales, sin cuya presencia todo lo demás se convertirá en un entrenamiento peligroso.

Un Colegio que funciona como un negocio corrompido, con explotación de los profesores, favoreciendo a las clases privilegiadas,

utilizando fondos públicos para hacer proselitismo, podrá desarrollar una enseñanza de calidad en las disciplinas científicas, pero su planteamiento será discutible desde la ética. No es aceptable, pues, una valoración del siguiente tipo:

«Así, si miramos la realidad empresarial nos encontramos con empresas que buscan la ganancia económica como elemento esencial, pero también encontraremos otras en las que prima el servicio por encima de todo. Es decir, existe una gran diversidad y gama de modelos de empresa, por lo que se nos hace muy difícil considerar, como elemento específico de su naturaleza, los aspectos económicos. Como dicen Peters y Waterman (1984), "el beneficio es como la salud. Se necesita, y cuanta más mejor, pero no es el motivo de nuestra existencia" (se refiere a la empresa). Pero, si analizamos además las escuelas existentes, nos encontraremos con *escuelas organizadas como negocios sin perder ningún ápice de su valor educativo*, y con otras muchas, en las que la rentabilidad económica es prácticamente nula como valor de consideración» (Tort, 1985). (El subrayado es mío.)

Creo que este dato, como ejemplo, ha de ser tenido en cuenta porque vicia todo el planteamiento pretendidamente educativo. Un Colegio que funciona como un negocio desmedido encarna un modelo de comunicación carente de ética. No puede, pues, decirse que tiene pleno sentido desde la vertiente de la educación. A no ser que nos limitásemos a considerar el nivel de los conocimientos adquiridos. La pregunta por la ética no se centra solamente en la curiosidad de conocimientos adquiridos por los alumnos.

Nos estamos refiriendo a la ética de la existencia de una evaluación (y por tanto a la evaluación de la dimensión ética del funcionamiento de los Centros). Desde esta perspectiva, nos interesa resaltar la naturaleza democrática de la exigencia cuando la evaluación es externa y la necesidad de mejorar la profesionalidad de la actividad cuando la evaluación es de carácter interno.

Ambas exigencias parten del supuesto de que los Centros tienen un margen de autonomía y de libertad para organizar y desarrollar una acción. De lo contrario, cualquier tipo de evaluación dejaría de tener sentido desde un punto de vista ético y profesional.

Pero el hecho de dar por éticamente buena la evaluación no significa que, *per se*, exista un desarrollo de la misma que cuente con las necesarias exigencias de carácter ético. La evaluación ha de realizarse con unas exigencias, con unas condiciones que garantizan su sentido moral.

A) Transparencia de propósitos

La comunidad escolar, el patrocinador si existiere y el equipo de evaluación han de actuar de forma clara, sin falsificación de

intenciones, sin ocultamiento de propósitos, sin el juego sucio de apariencias engañosas que llevan a la confusión y al desconcierto.

La coacción del patrocinador sobre el equipo evaluador, por ejemplo, o la ocultación a la comunidad escolar de los verdaderos propósitos de la evaluación, convertirían la evaluación en una trampa.

Para ello hay que emprender un proceso de negociación claro, sincero y democrático. Y hay que salvaguardar a los evaluadores de la presión del poder y a los miembros de la comunidad de los posibles engaños del evaluador.

Barry MacDonald, que ha trabajado durante muchos años en el Center for Applied Research in Education (Universidad de East Anglia), realizando evaluaciones externas, llama insistentemente la atención sobre los problemas éticos y políticos del proceso evaluador:

«La evaluación, como otros campos de la investigación, está sitiada por un buen número de persistentes dilemas, algunos técnicos, algunos éticos y algunos, yo sugeriría, políticos» (McDonald, 1978).

Y con su habitual precisión, claridad y contundencia, añade: *La evaluación es un actividad ineludiblemente política*. En último extremo, el propósito de la evaluación es servir a los ciudadanos mejorando los programas y controlándolos democráticamente.

B) Credibilidad de los procesos

El rigor de la exploración y de la interpretación se convierte en una exigencia de la ética de la evaluación. Operar con sesgos sustanciales, pretender a ultranza la confirmación de las propias teorías y opiniones, despachar con breves y superficiales encuentros la exploración, falsificar la interpretación y las conclusiones, priva de ética a la evaluación.

La aplicación de la técnicas, desde un punto de vista científico, ha de ser rigurosa para que la calidad de los datos no pierda fuerza y sentido y no se convierta la evaluación en un *flatus vocis*. Las condiciones de la aplicación, desde las exigencias del método, salvaguardan el valor del proceso.

C) Confidencialidad del informe

El anonimato de los individuos ha de quedar a salvo en el informe. Para ello los miembros de la comunidad han de tener poder sobre el mismo. En la negociación inicial (y en la permanente negociación

que se realiza a lo largo del trabajo) los protagonistas han de tener la posibilidad e incluso el poder de garantizar el silencio pretendido. El derecho a la corrección de los informes, en este sentido, es esencial para la tranquilidad y la seguridad de los miembros de la comunidad escolar.

Sacar a la luz pública, y dejar constancia de ello en archivos y bibliotecas, informaciones confidenciales que suponen el quebrantamiento de un anomimato prometido, rompe el derecho a la privacidad.

El control que los informantes tengan respecto a la confección del informe y a su difusión garantizará no sólo el derecho a la confidencialidad, sino la verosimilitud de los contenidos, puesto que supone una discusión democrática de los contenidos fundamentales de la evaluación.

D) Racionalidad de las decisiones

Las decisiones que se tomen una vez elaborado el informe han de ser acordes con su contenido y deducirse rigurosamente del mismo, de modo que no sea la evaluación una excusa o un simple apoyo para la actuación impune del patrocinador que, de este modo, puede llevar a la práctica venganzas, castigos, ideas propias, descalificaciones...

Esta utilización ha de estar presidida por los intereses de la comunidad escolar que, en definitiva, es la protagonista y destinataria de la evaluación.

Cuando se realiza evaluación externa, estas precauciones han de ser tenidas en cuenta por el patrocinador. Cuando se trata de autoevaluación institucional son la autoridad del Centro o los grupos de presión existentes en el mismo quienes han de evitar una utilización partidista del informe y de la misma evaluación.

La ética obliga al evaluador a compaginar tres niveles de compromiso: *el que tiene consigo mismo*, con su propia conciencia y con las exigencias de su profesión; *el que ha contraído con la sociedad*, a quien debe rendir un servicio claro, técnicamente riguroso y orientado a la mejora de la calidad de los servicios en aras de una mayor igualdad; *el que ha adquirido con los participantes*, a los que debe respeto en el trato, claridad en la negociación, confidencialidad en los informes y participación en los procesos.

«En materia de ética los investigadores deben balancear sus responsabilidades múltiples para con la profesión, la búsqueda del conocimiento, la sociedad, los informantes, y, en última instancia, tenerse en cuenta a sí mismos» (Taylor y Bogdan, 1986).

Las cuestiones relativas a la ética son especialmente complejas. Así, los autores citados defienden la eticidad condicionada de la investigación encubierta, haciéndola depender de lo que se estudie y de lo que se pretenda hacer con los resultados. Para ellos el fin justifica los medios... Explica también que los grupos poderosos son pocas veces objeto de investigaciones manifiestas, en comparación con la frecuencia de los estudios sobre los que no tienen poder. En la escuela sucede lo mismo: hay más investigaciones sobre los alumnos que sobre los profesores, más sobre éstos que sobre los directivos...

La ética es subjetiva. No existe una ética absoluta, ahistórica, descontextual, heterónoma, inamovible y objetiva. Esto hace más difícil plantear respuestas de carácter definitivo y dogmático.

«Todos los principales modelos de evaluación son subjetivistas en ética... Un tipo de subjetivismo ético ve el fin de la conducta ética como la realización de algún tipo de experiencia subjetiva» (House, 1980).

En esta excelente obra, *Evaluating with validity*, House habla de diferentes modelos de evaluación. Los modelos utilitaristas, por ejemplo, plantean como nuclear la idea de elevar al máximo la felicidad en la sociedad. Lo que se debe hacer es realizar acciones que conduzcan a la felicidad. Hay que tener en cuenta, pues, el modelo de evaluación que se elige y los criterios ideológicos y filosóficos en los que se sustenta. De esa elección se derivará la aplicación de patrones a la valoración de una realidad educativa.

No estoy de acuerdo con el engaño y defiendo con Sagarin (1973) el «derecho a no ser investigado». Cuando se realice investigación oculta (por exigirlo las condiciones del trabajo) será preciso recabar la autorización de los sujetos para utilizar los resultados.

La evaluación cualitativa está cargada de trampas que afectan a las condiciones éticas de la investigación, condiciones que afectan a distintos niveles y tienen distinta naturaleza:

— Cuando la evaluación es de carácter externo, el *poder* que la encarga, el patrocinador, puede utilizar el informe que le facilita el teórico para tomar decisiones que están más encaminadas a defender sus intereses que a beneficiar a los destinatarios de las decisiones.

Aceptar presiones del patrocinador para orientar la evaluación en un sentido u otro, para prescindir de ciertos datos, para llegar a ciertos resultados..., es quebrantar la ética.

El problema ético se agrava cuando, de forma expresa e intencionada, se deforman, tergiversan o manipulan los resultados del informe o el informe mismo.

La fuerza decisoria que lleva aparejada la evaluación encierra un complejo potencial de quebrantamiento ético.

— La existencia de este mismo poder de evaluar (casi siempre de *arriba hacia abajo*, de superior a inferior, de poderoso a débil...) lleva consigo graves interrogantes sobre su licitud.

La acumulación de poder que encierra la evaluación no sólo descansa en la capacidad de tomar decisiones que perjudiquen a los Centros (cerrar una experiencia, expedientar a un profesor, negar un presupuesto...), sino en el poder de calificación/descalificación de las realidades. *Esto es bueno, esto es malo, esto es peor que aquello...*

La evaluación, frecuentemente, no sólo se limita a aplicar etiquetas, a efectuar comparaciones, sino que establece causalidades con gratuidad. Decir que un Centro es *malo* resulta arriesgado. Decir, además, que *es malo porque...* es todavía más complejo. Atribuir al propio Centro, a sus profesores, por ejemplo, de forma arbitraria o/y gratuita la responsabilidad del mal funcionamiento, resulta, cuando menos, arriesgado. Ese proceso de atribución carece a veces de ética.

— Algunos métodos de exploración suponen un asalto a la intimidad de los sujetos. No se puede engañar a los sujetos asegurándoles el anonimato y luego aventar los resultados de las entrevistas con nombres y apellidos.

La misma entrevista, realizada a los alumnos de forma obligatoria, con presiones insidiosas y sagaces en busca de material informativo, puede estar desprovista de ética.

La exploración de parcelas íntimas de los individuos utilizando argucias, trampas, presiones o amenazas, coarta la libertad del individuo y supone un atentado a sus derechos a la intimidad y a la buena imagen.

— El uso oculto de magnetofón o de la cámara (que es una parte de la investigación oculta) quebranta el derecho del individuo a la actuación libre y a la propiedad de palabra e imagen. «La investigación encubierta suscita graves problemas éticos», apuntan Taylor y Bogdan (1986). No es ético, a mi juicio, ocultar instrumentos de grabación, si luego no se informa a los sujetos de lo que se ha hecho y de lo que se pretende hacer con los datos, recabando su autorización para utilizarlos.

Los sujetos pueden actuar de forma espontánea, pero el registro es fraudulento. Otra cosa es que los sujetos acepten previamente el uso del magnetofón o de la cámara para recoger datos sobre su actuación.

La aceptación de la evaluación etnográfica no lleva consigo este tipo de registros ocultos o camuflados.

— La ruptura de las reglas del juego es un atentado contra la ética: Prometer guardar el anonimato de los manifestantes para quebrantarlo luego, anunciar un informe que no se tiene intención de entregar, falsificar los datos...

Las reglas del juego pueden ser acordadas previamente por ambas partes (evaluador/patrocinador, evaluador/sujetos, director/ profesores, responsable/equipo...) o darse por supuestas en la negociación. Estamos hablando de problemas éticos, no simplemente legales.

— Los derechos de imagen del individuo ponen en cuestión las grabaciones y la difusión del informe. No se puede controlar fácilmente la diseminación de la imágenes en copias sucesivas. ¿Quiénes van a ver esas imágenes? ¿Quién las va a utilizar? ¿Con qué derecho, con qué finalidad, con qué condiciones...?

Lo mismo decimos de los materiales recogidos en el registro. ¿A quién pertenecen? ¿Son del sujeto a quien se ha explorado, del evaluador que los ha conseguido, del patrocinador que ha encargado el trabajo...? No existe hoy una reglamentación que salvaguarde los derechos de los individuos, pero el evaluador ha de regirse a sí mismo y relacionarse con los demás desde unas rigurosas reglas del juego.

— Los problemas se agravan cuando se trabaja con niños, ya que no tienen capacidad, a ciertas edades, para comprender la naturaleza del trabajo, las complicaciones del uso presente y posterior de los datos, etc.

Resulta fácil utilizar con los niños resortes engañosos: chantaje afectivo, falsas promesas, información parcelada, distorsión de la finalidad, política de *medias verdades...*

El evaluador suele obrar con absoluta impunidad cuando trabaja con niños. Es difícil que muchos caigan en la cuenta de la complejidad que encierra el planteamiento que se les hace. Y cuando llegan a captar esta dimensión profunda no tienen estrategias y fuerza suficiente para hacer frente a los asuntos. Con esto no estamos presentando a los niños como personas sin capacidad de respuesta, sino que estamos manifestando que el adulto puede disponer de más elementos psicológicos y políticos de poder y de manipulación.

Cuando los sujetos no tienen capacidad para decidir por sí mismos (niños, personas deficientes, etc.) ha de solicitarse la autorización de padres o tutores.

— El establecimiento de juicios de valor sobre las actuaciones de los sujetos en el Centro tiene unas exigencias técnicas, pero también otras de carácter ético.

El rigor con el que se trabaja no es suficiente para asegurar la ética de la atribución de juicios de valor.

En los comportamientos de los individuos existen patrones de carácter ético. Los juicios sobre ellos, tienen también exigencias de esta misma naturaleza.

— La publicación de los resultados en libros o revistas tiene interrogantes de carácter ético desde el momento en que puedan ser identificados los protagonistas de los informes.

¿Quién debe dar el consentimiento para la publicación de los datos? ¿El director del Centro, el Consejo escolar, el patrocinador, el director de la evaluación, el equipo que ha trabajado...? ¿Deben estar de acuerdo todos sin excepción? ¿Quizás una mayoría de ellos?

Lo mismo decimos de la usurpación del trabajo de personas que han colaborado en la confección del mismo y que no aparecen, por decisión fraudulenta del director, en el cuadro de autores.

— Peter Woods (1987) plantea otro problema ético de peculiar naturaleza: «La moralidad de la investigación educativa en áreas con recursos insuficientes, donde la presencia personal tal vez podría emplearse con mayor fruto».

Cuando las necesidades son apremiantes y es total el escepticismo de los maestros sobre el valor de la evaluación del Centro, hay que cuestionarse si existen condiciones éticas suficientes para dedicar mucho tiempo a este menester.

Es cierto que, como sugieren Taylor y Bogdan (1986), en el reino de la ética no hay reglas estrictas. La investigación de campo debe involucrar al investigador en gran medida en la búsqueda de tono espiritual. Sea cual fuere la decisión ética que los investigadores tomen, no deberían ser sencillamente caballerescos ni faltos de método en lo que respecta al engaño de terceras personas».

Podrían formarse, como ha sucedido en otros lugares, comités de «protección de los sujetos de investigación humanos». Estos comités no sólo informarían los proyectos, sino que harían un seguimiento de su desarrollo.

Stuart W. Cook (1980) plantea diversos problemas éticos enraizados en la investigación de relaciones sociales. Establece un debate después de cada una de las *prácticas cuestionables que implican a los participantes en la investigación* (implicar a personas sin su consentimiento, forzarlas a participar, ocultar a los participantes la verdadera naturaleza de la investigación, engañar al participante, llevarlos a cometer actos que disminuyan su autorrespeto, exponer al participante a tensiones físicas o mentales, invadir su intimidad...), sobre *las responsabilidades con los participantes en la investigación después de la terminación de la misma* (eliminación de consecuencias nocivas, mantenimiento del carácter anónimo y confidencial, clarificación de los resultados de la investigación) y sobre la *publicación de informes* (a petición de terceras personas, de instituciones, de compañeros de profesión, de bancos de datos).

La cuestión fundamental que plantea Cook es la combinación entre los beneficios de la investigación y los problemas éticos que se derivan de su planteamiento, de su desarrollo y del conocimiento resultante y su difusión posterior.

«El investigador debe sopesar cuidadosamente los beneficios de la investigación comparándolos con sus costos éticos» (Cook, 1980).

En el caso de la evaluación institucional, estos problemas se agravan, ya que es difícil operar con el consentimiento expreso de todos los miembros de la comunidad escolar. Es fácil que el director decida por los profesores y que los profesores usurpen a los alumnos el derecho a decidir por sí mismos. El «*pool* de los alumnos», obligados a participar en procesos de investigación «por el hecho de estar en las aulas», hace cuestionable la licitud de algunos procesos de evaluación, conducentes al interés único del evaluador (que realiza un trabajo académico, que publica posteriormente una obra).

Las evaluaciones planteadas como «temas de portada» (por dentro luego hay «otra cosa» muy diferente) constituyen un engaño. He visto trabajos de evaluación institucional planteados como un método de perfeccionamiento de la profesionalidad docente, en los que los profesores no han llegado siquiera a conocer el resultado de la evaluación.

El enfoque de la evaluación como «control social» encierra una dimensión diferente. Se trataría en ella de saber hasta qué punto el dinero de los ciudadanos, los proyectos curriculares de obligado desarrollo, los derechos al aprendizaje de los alumnos, son atendidos en el marco de la institución escolar. En este caso, la evaluación se convierte en un deber social de los administradores, pero encierra el peligro de convertirse en un control coercitivo que tiende a ser burlado y que pierde una buena parte de las posibilidades de mejora profesional.

Nos encontramos también con el problema de la necesidad de buscar y respetar la verdad, de hacer avanzar el conocimiento, de formular nuevas teorías que expliquen y transformen la realidad educativa. Compromiso que no es compatible con la negativa sistemática de los Centros a planificar o aceptar diseños de evaluación educativa.

La casuística presentará algunos problemas de carácter ético que habrá de resolver el evaluador. (¿Hay obligación de hacer pública la verdad o es un bien superior salvar el anonimato en el caso de que se esté planificando en un Centro escolar una acción de robo o violación?)

La existencia de asesores éticos no puede suplir la decisión personal del evaluador. Él es en definitiva el responsable último de la bondad de su trabajo.

«Ni la utilización de los asesores éticos ni el tratamiento ético dispensado por un comité asesor institucional cambia el hecho de que la responsabilidad ética respecto al bienestar de los participantes recaiga en el investigador individual» (Cook, 1980).

En el caso de existir algún tipo de comisiones asesoras o de control de la ética de la evaluación institucional, habría que plantear también el problema de los criterios de su funcionamiento y de su necesario control... De lo contrario, podría institucionalizarse una ética acomodaticia y partidista que, en lugar de solucionar los problemas, acabase complicándolos y ampliándolos al establecerse mecanismos decisiorios de gran poder.

15

LA EVOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL EVALUADOR

El evaluador no es una máquina de explorar. En la investigación naturalista, en la que existe una implicación de sujetos/evaluador, no podemos pensar que el guión previo se puede llevar a la práctica de forma inexorable, sin tener que vivir complejas repercusiones psicológicas, nacidas de la especial naturaleza del trabajo, de las condiciones del mismo y de la especial configuración psicológica del evaluador.

En la investigación racionalista se precisa que las personas sigan con rigor los pasos establecidos en el proyecto de investigación. Nada más. El investigador puede ser una persona inmadura, indiscreta, falta de ética. Las repercusiones serán pequeñas en el resultado del trabajo. Se puede aplicar un análisis de varianza en un estado de irritación suma, pero no se puede realizar una entrevista en esas condiciones. En la investigación etnográfica, el investigador ha de mantener un contacto estrecho con los sujetos, conversar con ellos, acercarse a sus territorios, explorar sus pensamientos y sus actitudes. Todo ello exige un individuo estable, empático, discreto, cordial, psicológicamente fuerte...

Las vivencias del evaluador se plasman en el diario de campo y de ellas puede extraerse (tanto el interesado como los lectores) interesantes conclusiones sobre el trabajo, sobre el proceso evaluador y sobre el papel del investigador. Estas vivencias pueden ser descritas desde el rigor y la competencia y, también, desde el ingenio y el sano humor. [Véase el curioso trabajo de Nigel Barley (1983), *El Antropólogo inocente*].

La vida de un Centro escolar está cargada de situaciones emocionales, de vivencias compartidas. En una obra sobre las dimensiones internas de la organización escolar de un Centro educativo, contempadas desde la función directiva (Santos Guerra, 1982) se pueden ver las complicadas vicisitudes emocionales de la acción escolar. El evalua-

dor comparte algunas de esas dimensiones y, por otra parte, vive sus propias emociones derivadas del quehacer específico que desarrolla y de sus características y momentos personales. No hacer frente a ese caudal de impresiones es vivir de espaldas a la realidad, en primer lugar, porque son parte misma de ella y, en segundo término, porque esas dimensiones condicionan y, a veces, destruyen la vertiente técnica de la tarea.

A lo largo de la evaluación es fácil atravesar por momentos especialmente problemáticos desde el punto de vista psicológico:

— *Escepticismo*

Especialmente en las etapas intermedias, una vez superado el entusiasmo inicial y todavía lejos de resultados valiosos, es fácil que el evaluador sienta la sensación de que «no merece la pena». No se ven resultados cercanos y suficientemente valiosos, el quehacer se torna cada vez más complejo y la tarea parece revestir todos los requisitos de la ineficacia.

El escepticismo puede ser aumentado por posturas hostiles o despectivas por parte de profesores y directivos de la institución escolar. «¿Para qué sirve todo esto? Aquí todo va a seguir igual. Nada tiene remedio». Es probable que algunos profesores muestren cierta ironía y mordacidad respecto a la evaluación. Es una manera de defenderse de su concepción de ella como una amenaza. «Si ridiculizo ahora la evaluación, aminoro la validez de mis posibles descalificaciones posteriores», vendrían a decir. Otros pueden hacer hincapié en la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza, considerando la evaluación una forma de estorbar a los otros y de perder el tiempo.

— *Aburrimiento*

El evaluador puede atravesar etapas en las que no aparezca nada nuevo, nada interesante, nada motivador. La recogida de datos se vuelve monótona, los informes minuciosos resultan aburridos, los análisis de materiales se vuelven tediosos...

El cansancio, después de muchas horas de trabajo, pone al evaluador al borde del abandono, o bien de un intento de terminar «cuanto antes», de cualquier forma, a cualquier precio, dejando el proyecto a medio realizar con el consiguiente perjuicio para la eficacia de la tarea.

«La recogida de datos puede ser excitante y gratificante, pero también puede ser aburrida y frustrante. Por ejemplo, hay muchas lecciones que no presentan ningún interés para un espectador adulto, y es probable que la mayor parte de lo que se observa en una escuela sean lugares comunes» (Woods, 1987).

Beynon (1983) encontró frecuentes referencias al aburrimiento en las notas de campo, pero supo convertirlas en un modo de comprender cómo se aburrían los alumnos, le sirvieron para empatizar con ellos.

El carácter persistente y minucioso de muchas tareas relativas a la observación y al análisis y discusión de los datos, puede hacer aburrida una tarea que, en principio, no lo parecía. El evaluador tendrá que hacer frente a este sentimiento y pensar en las repercusiones que tiene sobre su actividad.

— *Ansiedad*

El trabajo del evaluador encuentra en el desarrollo de su actividad en el Centro muchos factores ansiógenos: el rechazo de algún miembro de la comunidad, su condición de persona extraña, la incertidumbre respecto al éxito de su trabajo, los conflictos surgidos en la acción, las presiones para obrar de un modo determinado, las evasivas de los sujetos, etc.

«La etnografía puede ser una intensa experiencia solitaria, sobre todo si se trata del observador no participante. Uno es entonces marginal, un mirón extraño, y todas esas posiciones están cargadas de sentimientos de ansiedad y alienación, de ser sólo a medias, de no estar ni de un lado ni de otro. La vida de la escuela continúa, la gente se afana en sus ocupaciones y en esta actividad el etnógrafo no pinta nada» (Woods, 1987).

La angustia puede proceder también del descubrimiento de una realidad compleja, conflictivizada, angustiante, que el evaluador tiene que contemplar, analizar, y sobre la que tiene que escribir sus informes.

— *Depresión*

El evaluador puede encontrarse deprimido, amén de por sus problemas personales, por algunas circunstancias de su trabajo como etnógrafo inmerso en la vida de un Centro escolar.

Pensemos en el evaluador que considera que no es capaz de relacionarse bien con las personas, que atribuye los fracasos a su incapacidad o a sus frecuentes errores.

Pensemos en el evaluador que es objeto del desprecio de los miembros de la propia comunidad, de sus constantes bromas, de sus interpelaciones frecuentes...

Pensemos en un evaluador siempre ignorado, siempre eludido, cuyo trabajo es obstaculizado por los diversos estamentos de la comunidad. Las puertas se cierran una detrás de otra y los sujetos no quieren aparecer en público en su compañía.

— *Conflicto*

A lo largo de la evaluación pueden desencadenarse (o hacerse patentes, si es que estaban en latencia) algunos conflictos que temen en su dinámica al evaluador.

Uno de los bandos intenta hacer suyo al evaluador pensando que va a apoyar sus tesis y que su papel será determinante en la decantación del conflicto a su favor. «Él nos dará la razón», piensan.

El evaluador encuentra difícil moverse por un campo sembrado de minas, el trabajo se hace extremadamente dificultoso y el conflicto acaba poseyéndolo, en lugar de estar dominado y controlado por él.

— *Fracaso*

Hay días en que el evaluador puede tener la sensación de que todo ha salido mal, de que todo se ha torcido, de que todo ha fracasado irremediablemente.

Los proyectos realizados no han podido llevarse a cabo, ha perdido los materiales previamente elaborados, fruto de largas sesiones de trabajo, el Centro pone veto a algunas de sus iniciativas, el patrocinador retira el presupuesto...

El sentimiento de fracaso puede afectar a una parcela de la actividad o a toda la concepción del proceso.

Uno de los modos de sentir el fracaso es el llamado «síndrome de otro sitio» que consiste en una sensación persistente de que las cosas importantes están sucediendo en otro lugar. Un lugar al que, por cierto, nunca se llega.

— *Estancamiento*

El algunos momentos el evaluador encuentra que todo se detiene y que no sabe salir del punto muerto. Se encuentra encerrado en un túnel y tiene la tentación de sentarse hasta que vea claridad.

El estancamiento puede nacer de los procesos de observación (no me permiten profundizar, no me abren más puertas...), o de las tareas de interpretación y organización del material (no sé cómo interpretar estos datos, no sé cómo organizar este cúmulo de datos, no sé cómo materializar el informe...).

Algunas veces, el parón se debe a circunstancias imprevistas (no era previsible que existiese una huelga de profesorado, no se conocía la necesidad de realizar obras a causa de averías originadas por la lluvia, etc.) o es fruto de una planificación deficiente (no se contó con un período de vacaciones, no se organizó convenientemente el trabajo).

— *Cansancio*

El cansancio puede hacer acto de presencia cuando se lleva ya un largo tiempo en la tarea (sobre todo si todavía no se vislumbra en lontananza el final de la experiencia).

La monotonía, la abundancia de trabajo, la soledad al afrontar algunas tareas, aumentan esa sensación de impotencia que lleva a la paralización, a la interrupción o a la petición de ayuda.

El cansancio, que puede ser físico o psicológico, es más complicado cuando se trabaja de forma individual o cuando el propio equipo de evaluación está tensionado.

— *Implicación*

Después de un tiempo en el Centro, el evaluador puede sentirse implicado en procesos afectivos más o menos profundos que dificultan la independencia de criterio y de acción.

El evaluador habrá establecido amistades íntimas, habrá creado una cercanía emocional que le hará retrasar el final del trabajo y moverse con menor libertad.

Estos sentimientos le pueden llevar a establecer comportamientos que no sean bien considerados por otros miembros de la comunidad, con los que se complique su libertad de movimientos y se vea criticado por su parcialidad, por sus discriminaciones y por su acepción de personas.

Podríamos hablar de muchos otros sentimientos, de muchos procesos emocionales que están presentes en el evaluador a lo largo del trabajo. Sentimientos que tienen una fuerza y una dimensión distinta según se trate del primer trabajo de este tipo que realice o de una experiencia entre muchas otras ya finalizadas. La experiencia le puede ayudar o perjudicar a la hora de responder ante esos estados emocionales, de defenderse o aprovecharse de ellos. La experiencia no siempre se convierte en ciencia. A veces lleva al investigador precisamente al escepticismo, a la frialdad o al aburrimiento. A no convertir en un «desafío», en un «reto», una tarea que es, en sí, una gran aventura.

¿Qué hacer ante todas esas situaciones? ¿Cómo puede reaccionar el evaluador ante ellas? No es posible dar respuestas en forma de recetas situacionales. En primer lugar, porque las situaciones emocionales posibles son infinitas y siempre cambiantes y peculiares. En segundo lugar, porque los contextos en que se desarrollan son también diferentes y peculiares. Solamente haremos algunas observaciones de carácter genérico.

A) Convertir esos estados en una parte de la evaluación

Reflejar esos procesos en los informes ayuda a conocer quién es el autor del trabajo, cómo concibe la realidad, desde qué problemática la aborda, la contempla y la interpreta.

«El primer paso hacia una solución consiste en considerar estos problemas (se refiere a los problemas psicológicos) como parte de la investigación y documentarlos y analizarlos (tal vez en el diario de investigación). Esto aumenta las probabilidades de superarlos en vez de quedar aplastado por ellos» (Woods, 1987).

Otros evaluadores podrán verse reflejados en ellos, considerar sus situaciones como «normales» y aprender a tratarlos de forma teórica y a responder a ellos de manera práctica.

B) Trabajar en equipo

El equipo es un excelente antídoto para los problemas psicológicos que surgen en la evaluación, con tal de que exista la libertad suficiente para tratarlos en grupo y para darles una respuesta común.

No es probable que todos en el equipo estén atravesando por etapas iguales. De ahí la posibilidad de aprovechar la opinión, la fuerza y el sentimiento de los otros para analizar y superar los conflictos de uno de los miembros del grupo.

C) Afrontar los sentimientos

La evaluación naturalista tiene en cuenta a los sujetos, no sólo a los que son objeto de la exploración, sino —y especialmente— a los propios investigadores.

Dar la espalda a los sentimientos, especialmente a los que están ligados a las fases o etapas de la evaluación, es abandonarse a ellos y entregarles la rienda de las situaciones.

El camino de la superación supone el reconocimiento, la contemplación de esos fenómenos (que también son parte de la investigación), su tratamiento y su análisis reposado y riguroso.

La plasmación y el análisis de los sentimientos del evaluador no es una cuestión marginal o secundaria. En la evaluación cualitativa de los Centros es importante conocer *quién* es el evaluador. Su forma de pensar, de ser y de sentir es el tamiz por el que pasa la reconstrucción y la valoración de la realidad. «*Lo que ves en la escuela dependerá de cómo la escuela te ve a ti*», dicen Walker y Adelman (1975) al observador. Y también verá la escuela de una forma determinada el lector del informe si conoce quién es y cómo es el evaluador.

La evaluación que proponemos puede convertirse en un proceso que mejore las escuelas y, también, a los evaluadores que las estudian y las tratan de comprender con rigor y profundidad.

— (1986), «An Evolutionary View of Program Improvement», en HOUSE, E. R., *New Directions in Educational Evaluation*, Falmer Press, Londres.
STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Ed. Morata, Madrid.
STRAUSS, A. L. (1988), *Qualitative Analysis For Social Scientists*, Cambridge University Press, Cambridge.
STUFFELBEAM, D. L., y SHINKFIELD, A. J. (1987), *Evaluación sistemática, Guía teórica y práctica*, Ed. Paidós/ MEC, Madrid.
TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Ed. Paidós Studio, Buenos Aires.
TIKUNOFF, W. (1979), «Context Variables of a Teaching-Learning Event», en BENNET, D. y MCNAMARA, D., *Focus on Teaching. Reading in the observation and the conceptualization of Teaching*, Longman, Nueva York.
TORT RAVENTOS, LI. (1985), *Análisis del Centro Docente*, Universidad de Barcelona.
TYLER, W. (1988), *School Organisation. A sociological Perspective*, Croom Helm, Londres.
VAX, R. H. (1971), *Doing Fielbook. Warnings and Advice*, University of Chicago Press, Chicago.
WALKER, R. (1980), «La realización de estudios de casos en educación. Etica, Teoría y Procedimientos», en DOCKRELL, W. B., y HAMILTON, D. (1983), *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*, Ed. Narcea, Madrid.
— (1985), *Doing Research. A Handbook for Teachers*, Methuen, Londres.
WALKER, R., y ADELMAN, C. (1975), *A Guide to Classroom Observation*, Methuen and C., Ltd., Londres.
WOODS, D. (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Ed. Paidós/MEC, Madrid.

ÍNDICE

1. EN LOS UMBRALES 5

A) Igualdad *(Equality)* 19
B) Ubicuidad *(Ubiquity)* 19
C) Diversidad *(Diversity)* 19
D) Utilidad *(Utility)* 20
E) Redundancia *(Redundancy)* 20
F) Ambigüedad *(Ambiguity)* 20
G) Generalización *(Generalizability)* 21

2. EL CENTRO ESCOLAR COMO UN ECOSISTEMA 25

3. SIMPLIFICACIONES ABUSIVAS 37

A) Las mediciones 39
B) Las comparaciones 40
C) Las interpretaciones 41
D) Las generalidades 43

4. OTRA DIMENSIÓN: LA EVALUACIÓN ETNOGRÁFICA 45

1. Tener en cuenta la importancia del contexto 45
2. Enfatizar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial 46
3. Interpretar representativamente los hechos 47
4. Subrayar el valor de los procesos, no sólo (aunque también) el de los resultados 47
5. Utilizar la opinión de los protagonistas de la acción 47
6. Mantener una visión estructural del Centro 48

7. Dar prioridad a la vertiente cualitativa de la evaluación .. 49
8. Crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión sistemática y rigurosa 50

5. PLANIFICAR LA EVALUACIÓN 51

6. LA NEGOCIACIÓN, UNA ESTRATEGIA NECESARIA ... 61

7. ADVERTENCIA A NAVEGANTES 67

8. MÉTODOS DE EXPLORACIÓN 75

A) Adaptabilidad 75
B) Variabilidad 76
C) Gradualidad 76
D) Pertinencia 76
E) Dominio 77

8.1. Preguntar a la realidad 77
8.1.1. La entrevista 77
8.1.2. Cuestiones, escalas y listas 85

8.2. Contemplar la realidad 89
8.2.1. La observación persistente 89

Según la rejilla de la participación y el conocimiento.. 91

a) Participante conocido, 91.—b) Participante desconocido, 91.—c) No participante conocido, 91.—d) No participante desconocido, 91.

Según la rejilla de la conceptualización y de la actuación (De Ketele, 1984) 92

Posición 1, 92.—Posición 2, 92.—Posición 3, 92.—Posición 4, 92.

La interpretación de los datos 99

8.2.2. La grabación en vídeo 100

a) Ventajas de la utilización del vídeo, 101.— b) Inconvenientes de la utilización del vídeo, 101.

8.2.3. La fotografía como fuente de información 103

8.3. Analizar la realidad: El estudio de documentos... 104
8.3.1. Documentos oficiales 106
8.3.2. Documentos públicos 106
8.3.3. Documentos personales de padres, profesores y alumnos 107

8.3.4. Documentos informales 107
8.3.5. Documentos elaborados para el evaluador 108
8.3.6. Documentos sobre el centro 108

8.4. Vivir la realidad: El diario del evaluador 109

9. EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS 115

9.1. Procesos de triangulación 116
9.1.1. Triangulación de métodos 116
9.1.2. Triangulación de sujetos 117
9.1.3. Triangulación de momentos 119
9.1.4. Triangulación de expertos 121

9.2. Procesos de análisis 123
9.2.1. Análisis arbóreo funcional 123
9.2.2. Análisis arbóreo epistemológico 126
9.2.3. Análisis comprensivo 129

a) Desarrollar categorías de codificación, 130.— b) Codificar todos los datos, 130.—c) Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías, 131.

9.2.4. Análisis abierto 133

a) Codificación abierta *(open coding)*, 133.— b) Codificación axial *(axial coding)*, 134.— c) Codificación selectiva *(selective coding)*, 135.

9.2.5. Análisis significativo 135

10. EL INFORME Y LA RETROALIMENTACIÓN 137

A) Según el destinatario 138
B) Según la finalidad 138

a) Errores de tipo A, 140.—b) Errores de tipo B, 140.

11. LA PARAEVALUACIÓN, UNA FUENTE DE PREGUNTAS 143

12. EVALUACIÓN EXTERNA VERSUS AUTOEVALUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR 149

12.1 Evaluación externa 149
12.2. Autoevaluación institucional 153

a) Jerarquía, 158.—b) Territorialización, 158.—c) Privacidad, 159.

13. METAEVALUACION: LAS FUENTES DE CREDIBILIDAD 161

a) Primer nivel: La descripción, 162.—b) Segundo nivel: La interpretación, 162.—c) Tercer nivel: La transferencia, 163.—d) Cuarto nivel: La generalización, 163.

13.1. Criterios de validez interna 164
13.1.1. Trabajo prolongado en el mismo lugar 164
13.1.2. Juicio crítico de expertos 165
13.1.3. Separación periódica de la situación 165
13.1.4. La triangulación de métodos 166
13.1.5. La triangulación de personas 166
13.1.6. La contrastación de teorías 167
13.1.7. Establecimiento de pistas de reflexión 167
13.1.8. Corroboración o coherencia estructural 167
13.1.9. Recogida de material de adecuación referente 167
13.1.10. Justificación de los cambios metodológicos 168
13.1.11. Réplica paso a paso 168
13.1.12. Exigencias de rigor interno en la construcción y aplicación de cada método 168

13.2. Criterios de validez externa 169
13.2.1. Similitud de contextos 171

a) Primer nivel, 171.—b) Segundo nivel, 171.—c) Tercer nivel, 172.

13.2.2. Recoger abundantes datos descriptivos 172
13.2.3. Las afinidades legales 172
13.2.4. Paralelismo epistemológico 173
13.2.5. Desarrollo y verificación de la teoría 173

a) El enfoque de la teoría fundamentada, 173.—b) La inducción analítica, 174.

13.2.6. Multiplicación de evaluaciones 174
13.2.7. Análisis progresivo 175

14. ÉTICA DE LA EVALUACION DE CENTROS ESCOLARES 177

A) Transparencia de propósitos 178
B) Credibilidad de los procesos 179
C) Confidencialidad del informe 179
D) Racionalidad de las decisiones 180

15. LA EVOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL EVALUADOR 187

A) Convertir esos estados en una parte de la evaluación 192
B) Trabajar en equipo 192
C) Afrontar los sentimientos 192

BIBLIOGRAFÍA 195

Las escuelas son instituciones que funcionan en la sociedad independientemente de su éxito; es más, sin la necesidad de plantearse qué es exactamente su «éxito». Cuando se realiza su evaluación a través de mediciones, poco se llega a comprender acerca de los complejos fenómenos sociales, intelectuales, éticos y políticos que la configuran. Y poco se puede cambiar desde la escasa y superficial comprensión que esa evaluación permite.

A través de esta obra, se pretende acercar al lector a los presupuestos teóricos y a las estrategias metodológicas que hacen del proceso evaluador una rigurosa investigación.

La finalidad es comprender en profundidad la naturaleza de los discursos, relaciones y prácticas de la escuela, tomar decisiones que la mejoren, alentar y desarrollar la profesionalidad de los docentes y generar teorías que expliquen e interpreten la realidad escolar. La evaluación que aquí se propone es de naturaleza cualitativa, da voz a los participantes, utiliza métodos etnográficos, se preocupa por los procesos y no sólo por los resultados, está inspirada por valores democráticos, pretende ayudar a transformar la práctica profesional desde la reflexión sistemática y compartida sobre la misma y permite transferir los hallazgos conseguidos a otros centros docentes. La visión panorámica que ofrece la obra (teórica-metodológica-ética) la convierte en un instrumento eficaz para impulsar procesos de autoevaluación y heteroevaluación cualitativa que harán visible lo que cotidianamente se vive dentro de la institución escolar.

Miguel Ángel Santos es catedrático de Didáctica y Organización escolar en la Universidad de Málaga. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de Primaria, profesor de Bachillerato y profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades españolas y extranjeras. Es autor de una veintena de libros y de numerosos artículos de investigación, en Akal ha publicado *Aprender a convivir en la escuela* (2003).

ISBN 978-84-7600-651-1

9 788476 006511

akal